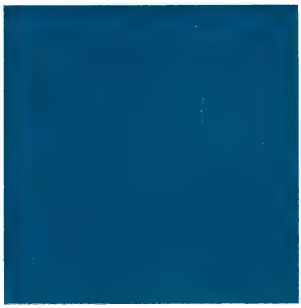
développer les capacités d'écoute à l'école

écoute musicale, écoute des langues

jacquotte ribière-raverlat



puf

l'éducateur

Développer
les capacités d'écoute
à l'école
Écoute musicale, écoute des langues

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

Professeur honoraire de l'Université de Caen

L'ÉDUCATEUR

Développer les capacités d'écoute à l'école

Écoute musicale, écoute des langues

JACQUOTTE RIBIÈRE-RAVERLAT
Chargée d'une mission d'inspection générale

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 2 13 048588 x

Dépôt légal — 1re édition : 1997, septembre

© Presses Universitaires de France, 1997
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

SOMMAIRE

Introduction 1

CHAPITRE PREMIER. — *L'éducation de l'oreille musicale dans l'esprit de la méthode Kodály* 7

CHAPITRE II. — *Recherches sur la perception de la musique* 21

Quelques repères historiques 21

Quelques définitions et notions 26

La perception dans le domaine sonore 26

Attitudes, habitudes et conduites perceptives 35

Modalités d'appréhension et de perception 43

Développement perceptif 45

Conséquences pédagogiques 49

Réflexion préalable 49

Développer l'oreille mélodique 53

Développer le sens rythmique 63

Vers le développement de l'oreille harmonique 69

Sensibiliser aux timbres 91

CHAPITRE III. — *Les évolutions dont il faut tenir compte* 101

Dans le domaine de la création musicale 101

L'évolution de l'éducation musicale à l'Éducation nationale 109

De l' « Enseignement du chant » à l'« Éducation musicale » 109

La période des méthodes actives 110

Une remise en question des finalités de l'Éducation musicale 111

La pédagogie de l'éveil, les activités d'éveil 113
Éveil à la musique 114
Un exemple d'éveil musical : l'écoute de « paysages sonores » 118
Les directives pédagogiques de la dernière décennie 121

CHAPITRE IV. — *Quels choix nécessaires à l'enfant ? Quelles actions possibles pour l'enseignant ?* 125
Peut-on neutraliser des représentations mentales négatives ? 125
L'éveil musical, est-ce si facile ? 128
Chanter juste... ou pas encore 129
Quelles musiques choisir ? et dans quels buts ? 132
Des stratégies d'écoute à mettre en place 136

CHAPITRE V. — *L'oreille à l'écoute de la langue maternelle* 147
Acquisition du langage par l'enfant 147
Rôles de la comptine à l'école 152
La perception de la parole 159
Perception, identification, compréhension de la langue orale 159
Conditionnement du processus audio-phonatoire par la langue maternelle 162

CHAPITRE VI. — *L'oreille pour l'approche orale des langues étrangères* 167
Structuration, adaptation, déconditionnement 167
Approche et acquisition 167
Adaptation par rapport à l'acquis 168
Déconditionnement et nouvelles approches 169
Écouter « autrement », c'est... 172
Quitter les repères prosodiques de sa langue maternelle 172
Écouter « l'enveloppe sonore » d'une langue 187
Chanter en langues étrangères 192

Bibliographie 201

Introduction

Ce livre s'adresse principalement aux professeurs d'éducation musicale en IUFM et à leurs étudiants, futurs professeurs des écoles. Il est le résultat d'un itinéraire personnel, tout au long d'une carrière d'enseignante au cours de laquelle les publics ont changé : adolescents, enfants, adultes. Selon les étapes de cette carrière, certains aspects de l'éducation musicale ont été pour moi source de questionnement ou objet de soins particuliers. Mais le domaine de l'Écoute m'est toujours apparu comme central : à la fois très important pour l'élève et spécifique dans les responsabilités d'un professeur d'éducation musicale, mais aussi très complexe et difficile à maîtriser.

A la fin de ma première année d'enseignement, après avoir suivi fidèlement les contenus du manuel choisi à l'époque par mon lycée pour les quatre classes de la 6e à la 3e, et après avoir improvisé des cours et des analyses d'œuvres pour les élèves de la 2nde à la Terminale, je m'étais déjà posé des questions concernant la formation de l'oreille. Comment apprendre à écouter ? Et vérifier ce qui a été perçu ? Y a-t-il une manière efficace de conduire une progression ? Comment faire « entendre » qu'un thème est en mode majeur ou mineur, et que ses rythmes sont binaires ou ternaires ? Comment faire identifier des timbres d'instruments au sein d'une masse orchestrale ? Où se trouve la cohérence entre d'une part faire « apprendre » que dans l'exposition d'une sonate classique le thème est présenté à la tonique et le 2e thème à la dominante et, d'autre part, constater que les élèves avaient du mal à « entendre » si un mouvement sonore est ascendant ou descendant et que sans doute le

passage de la tonalité principale à celle de la dominante ne pouvait être pour eux qu'une idée abstraite, sans lien avec une véritable perception ?

Un premier élément de réponse m'a été donné quand je suis allée en Hongrie. L'année scolaire que j'ai passée là-bas (1965-1966) m'a permis de découvrir comment une progression pédagogique basée sur les chansons de tradition orale (hongroises puis internationales), commencée dès la Maternelle et poursuivie à l'école primaire puis au Secondaire avec une continuité exemplaire jusque-là inconnue en Europe et dans le monde, permettait de véritablement « alphabétiser » musicalement les enfants, tous les enfants, dans le cadre d'un enseignement de masse.

Dans cet univers pédagogique, l'orientation était claire : « Ce que l'oreille entend, la voix doit être capable de le chanter, puis la main de l'écrire et les yeux de le lire ». Cela me paraissait particulièrement bien adapté à de jeunes enfants et proche de l'évolution naturelle pour l'acquisition de la langue maternelle. D'un côté, imprégnation auditive globale du flux sonore de l'environnement linguistique, tâtonnements dans l'imitation et la production verbale, écoute analytique plus attentive, découverte des éléments de la langue (vocabulaire, syntaxe), à l'oral puis à l'écrit, et maîtrise progressive de cette langue maternelle, outil de communication et d'expression. De l'autre côté, une pratique musicale régulière qui amène l'enfant à vivre la musique (chanter, danser, écouter), puis à prendre conscience auditivement des éléments musicaux utilisés (mélodiques, rythmiques, harmoniques, formels), à les nommer et en découvrir le graphisme, puis à maîtriser progressivement cette langue musicale qui permet de mieux entendre et comprendre les œuvres, ressentir des émotions et communiquer avec les autres, s'exprimer, inventer.

Était-il possible d'« adapter » ce système de formation de l'oreille musicale ? Non seulement à partir de chansons francophones, traditionnelles et contemporaines, mais avec des enfants plus grands ? Par exemple des élèves de 6e et 5e, en imaginant

une progression pédagogique plus rapide et en gardant la spécificité française des auditions musicales en collège, avec travail d'analyse et apport culturel ? Un témoignage rapide de cette recherche sera donné dans le chapitre « L'éducation de l'oreille dans l'esprit de la méthode Kodály ».

Alors que la suite de ma carrière m'amenait à découvrir et explorer les problèmes de l'éducation musicale dans le 1er degré (enfants des écoles maternelles et primaires, formation musicale des instituteurs), différents événements se déroulaient parallèlement et allaient progressivement changer le sens à donner à l'éducation musicale.

Ce furent d'une part les recherches en psychologie expérimentale dans le domaine de la perception musicale. Cela peut paraître éloigné des préoccupations de l'éducation musicale, mais les différentes lectures que j'ai faites en ce domaine au fil des années m'ont amenée à penser que cela peut inverser la responsabilité de l'enseignant. Au lieu de considérer la musique comme objet d'étude et de faire de l'analyse musicale avec les élèves, on devrait se préoccuper d'abord de savoir comment un individu écoute, donc comment on peut le guider vers le monde sonore et la musique. Un deuxième chapitre de ce livre tentera de présenter quelques repères historiques de ces recherches sur la perception musicale, quelques notions importantes, et les conséquences pédagogiques que cela implique, surtout pour une éducation musicale au niveau du 1er degré.

D'autre part, ce furent les rapides évolutions de la vie musicale et culturelle commencées depuis une cinquantaine d'années. Les travaux des ethnomusicologues ont permis de découvrir la richesse des musiques extra-européennes. Le domaine de la création musicale a connu diverses ruptures et un profond renouveau avec l'apparition d'outils technologiques sophistiqués (électroacoustique, informatique musicale). Une nouvelle relation s'est établie entre le son et l'image (musique de film, clips vidéo) et a permis d'enrichir encore les matériaux sonores utilisés dans l'enseignement. Mais cet enrichissement de matériaux disponibles et ces évolutions culturelles rapides

ont un peu brouillé les pistes et déstabilisé les certitudes dans l'esprit des enseignants qui, en fonction de leurs motivations personnelles ou de leur sentiment d'incompétence, ont fait des choix ou n'ont plus su ce qu'il fallait faire. Un troisième chapitre essaiera de résumer ces « Évolutions dont il faut tenir compte » ; dans les domaines de la création musicale et de l'éducation musicale, en insérant ponctuellement les orientations officielles données par le ministère de l'Éducation nationale, pour montrer qu'il reste des repères possibles.

Un autre chapitre aborde le délicat problème des représentations mentales qu'un adulte se crée à l'égard d'une discipline dans laquelle il se sent démuni ou mal à l'aise. Cela est particulièrement vrai pour un instituteur polyvalent qui, face à un public scolaire hétérogène, s'interroge sur les objectifs à atteindre et la pertinence de sa pédagogie. M'appuyant sur une bonne connaissance du terrain et l'expérience acquise dans de très nombreux stages, je mets en évidence ces points de résistance mais, tout en les respectant, j'essaie de les dédramatiser, de les relativiser. C'est pourquoi, en tenant compte à la fois des conseils de structuration auditive, qui résultent des recherches en psychologie de la musique, et de l'enrichissement apporté par les démarches d'éveil dans le domaine sonore, ce quatrième chapitre propose de réfléchir aux « Choix éducatifs nécessaires à l'enfant et aux actions possibles pour le maître ».

Les deux derniers chapitres s'inscrivent dans une perspective un peu différente mais complémentaire des pages précédentes. Si l'on tient compte du fait que l'organe sensoriel de l'ouïe permet de capter toute matière sonore qui parvient à nos oreilles, les bruits de l'environnement, la musique, mais aussi la parole qui est constituée de sons (voyelles) et de bruits (consonnes), on prend véritablement conscience que l'éducation de l'oreille ne se limite pas au seul domaine musical mais qu'elle a une dimension transversale qui concerne le domaine du langage.

Le chapitre sur « L'oreille à l'écoute de la langue maternelle » rappelle le rôle fondamental de l'oreille chez l'enfant depuis sa

naissance, pour acquérir progressivement ce merveilleux outil d'expression et de communication. Il évoque comment la maîtrise de la langue se poursuit à l'école maternelle et en particulier comment, avec le matériau sonore et poétique des comptines, travail musical et travail sur la langue se complètent et se renforcent. Enfin il tente de préciser les mécanismes mentaux qui interviennent pour passer de la perception à la compréhension de la parole. Parce que ces données biologiques et psychologiques suivent le jeune enfant dans son développement, on entrevoit comment l'oreille et le cerveau conditionnent peu à peu le processus audio-phonatoire autour des caractéristiques de la langue maternelle et limitent ainsi les aptitudes à percevoir et prononcer une autre ou d'autres langues.

Le chapitre sur « L'oreille pour l'approche orale des langues étrangères » se veut optimiste... Prenant en compte les mécanismes de structuration, d'adaptation et de déconditionnement, il propose diverses activités pédagogiques pour « écouter autrement », quitter les repères prosodiques de la langue maternelle et focaliser son attention sur « l'enveloppe sonore » d'une autre langue ; première étape vers la compréhension de la langue orale. Pour illustrer de façon concrète ces mécanismes complexes, nous avons choisi de nous limiter la plupart du temps à une seule langue : l'anglais.

Ces pages tentent de faire le point actuel sur des évolutions et des secteurs éducatifs complémentaires. D'autres évolutions viendront, d'autres priorités aussi probablement... mais tant que l'être humain sera là, il sera toujours « à l'écoute » car c'est une des sources de la connaissance et du plaisir.

CHAPITRE PREMIER

L'éducation de l'oreille musicale dans l'esprit de la méthode Kodály

Il n'est plus temps de présenter les caractéristiques de cette « méthode ». Cela a déjà été fait (cf. bibliographie) et de nombreuses évolutions pendant ces trente dernières années amènent à relativiser l'impact de cette « architecture pédagogique » dans son ensemble et dans toute sa cohérence. Il reste que cette approche de la langue musicale, essentiellement structurante, permet toujours à l'oreille de se donner des repères et ainsi d'accéder à un patrimoine musical étalé sur plusieurs siècles, ce qui peut constituer une part importante d'une culture musicale. Nous rappellerons donc rapidement les caractéristiques de cette éducation de l'oreille dans les trois domaines musicaux essentiels : mélodie, rythme, harmonie.

– *Sur le plan mélodique*, c'est la technique de la solmisation relative qui permet d'acquérir, lentement mais sûrement, le sens de l'intervalle et des « relations mélodiques » chantées, perçues auditivement et vécues gestuellement (phonomimie), donc de se construire intérieurement le sens tonal, puis d'en arriver tout naturellement au sens des modulations, proches et lointaines, de découvrir aussi la modalité, et de pouvoir accéder à des musiques très modulantes ou atonales, sans avoir encore besoin de prononcer ou de penser des syllabes de solmisation mais en ayant la possibilité de se donner des repères auditifs ponctuels et fluctuants dans toutes sortes de trames musicales.

– *Sur le plan rythmique*, on utilise oralement des onomatopées. Celles-ci ne sont pas choisies au hasard mais pour leurs caractéristiques phonétiques et en cohérence avec l'accentuation des syllabes et les durées des voyelles de la langue hongroise.

Ex., en hongrois le [a] est court
le [á] est long, d'où le ♩♫ ♩
ti ti tá

De même, beaucoup de mots sont accentués sur la première syllabe, par exemple « madár » (oiseau). Cette accentuation, caractéristique de la langue, sera donc courante dans les chansons populaires magyares, ce qui amène les pédagogues hongrois à faire travailler le rythme pointé ♪ ♩. avant ♩. ♪ et ♫. avant ♩. ♬.

Le choix des consonnes pour d'autres onomatopées rythmiques correspond à une recherche de précision et de cohérence entre production vocale et perception auditive des durées :

♩ ♫♩ [t] pour une attaque précise du son ;
tá ti ti tá

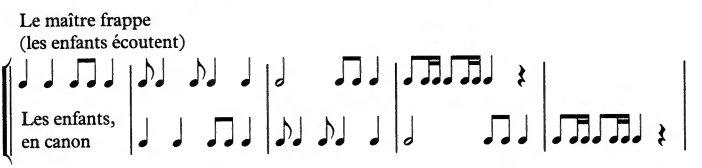
♩ ♬♩ [r] qui est roulé en hongrois, avec la pointe de la
tá ti tiri tá langue en position proche de la dentale [t] ;

♩ ♩.♬♩ [m] pour créer un phénomène de résonance et
tá tim ri tá pour prolonger le son ;

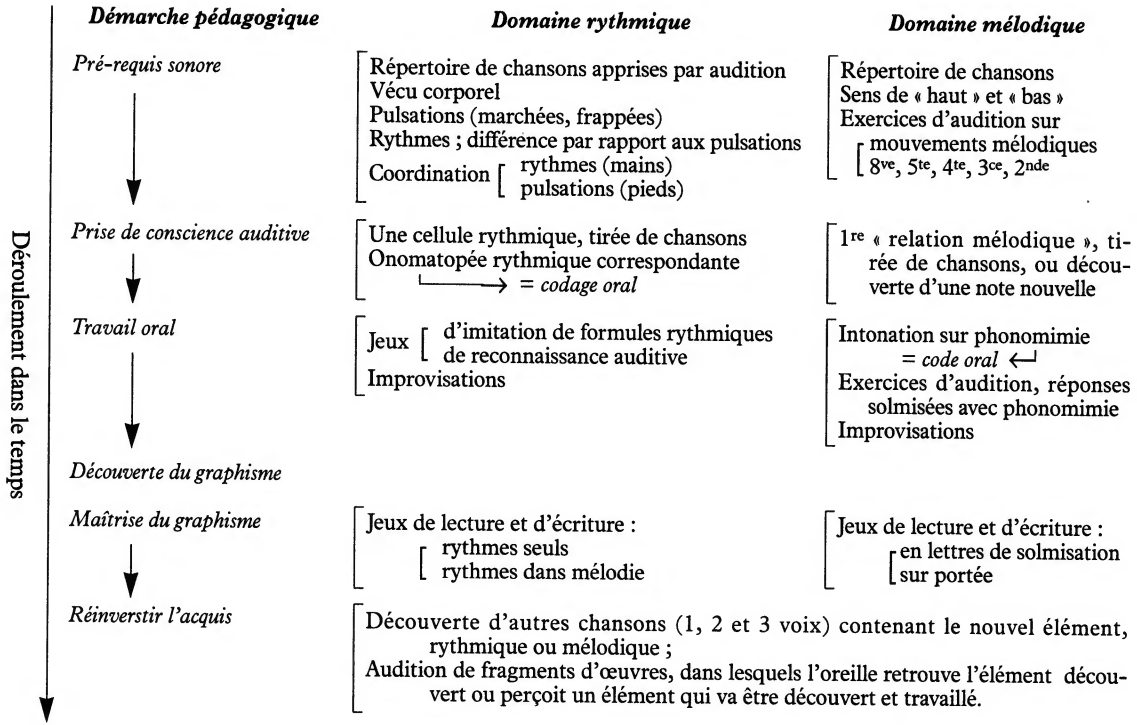
♩‿♫♩ [t] supprimé pour ne pas attaquer le 2e son,
tá – i ti tá mais diphtongue [á-i] pour prolonger le 1er son
♩. ♪♩ tout en marquant le temps suivant.

Cette logique des onomatopées vocales associées à des durées perçues permet d'identifier rapidement de courtes cellules rythmiques ou d'isoler les rythmes d'un thème chanté ou joué.

– Quant à la *dimension harmonique*, Kodály la recommandait vivement, tôt dans la progression pédagogique, parce qu'il pensait que l'intonation d'un son se stabilise et se précise quand il y a référence auditive et complémentarité avec un autre son. D'où le recueil *Chantons juste* qu'il avait conçu pour les enfants d'école primaire, avec des successions d'accords à deux sons, chantés et enchaînés lentement pour prendre le temps d'écouter le son de l'autre par rapport au sien, ou avec des superpositions de sons tenus (à la partie inférieure ou supérieure) en même temps qu'une petite ligne mélodique.

Très souvent, les chansons ou mélodies simples sont ponctuées par des basses harmoniques, avec arrêt sur l'accord, pour faire entendre les sons-pivots de l'échelle tonale. Et pour exercer l'aptitude à la dissociation (faire une chose tout en en écoutant une autre), les enseignants hongrois pratiquent souvent le canon rythmique oralement. Cela aiguise l'attention auditive et développe la mémoire immédiate. Par exemple :

Proposer ce type d'exercice suppose que l'enseignant, dans son improvisation ou sa préparation de formules rythmiques enchaînées, a prévu de ménager des superpositions subtilement dosées : chargé ou difficile à « entendre » en même temps que sécurisant ou facile à « faire » et l'inverse. Bien sûr, ce genre d'exercice ne doit pas durer trop longtemps, pour ne pas épuiser l'attention. Mais il est recommandé d'en faire régulièrement car cela crée des habitudes d'écoute verticale et il devient alors possible de graduer les difficultés ou de solliciter l'attention pendant plus longtemps.

Nous pouvons également rappeler sous forme de schéma la démarche type pour toute acquisition de notion, au début et tout au long de la progression (voir tableau page 10) :


Déroulement dans le temps
Démarche pédagogique
Domaine rythmique
Domaine mélodique
Pré-requis sonore
Répertoire de chansons apprises par audition
Vécu corporel
Pulsations (marchées, frappées)
Rythmes ; différence par rapport aux pulsations
Coordination [rythmes (mains) / pulsations (pieds)
Répertoire de chansons
Sens de « haut » et « bas »
Exercices d'audition sur
[mouvements mélodiques
[8ve, 5te, 4te, 3ce, 2nde
Prise de conscience auditive
Une cellule rythmique, tirée de chansons
Onomatopée rythmique correspondante
⟶ = codage oral
1re « relation mélodique », tirée de chansons, ou découverte d'une note nouvelle
Travail oral
Jeux [d'imitation de formules rythmiques / de reconnaissance auditive
Improvisations
Intonation sur phonomimie
= code oral ⟵
Exercices d'audition, réponses solmisées avec phonomimie
Improvisations
Découverte du graphisme
Maîtrise du graphisme
Jeux de lecture et d'écriture :
[rythmes seuls / rythmes dans mélodie
Jeux de lecture et d'écriture :
[en lettres de solmisation / sur portée
Réinverstir l'acquis
Découverte d'autres chansons (1, 2 et 3 voix) contenant le nouvel élément, rythmique ou mélodique ;
Audition de fragments d'œuvres, dans lesquels l'oreille retrouve l'élément découvert ou perçoit un élément qui va être découvert et travaillé.

Ce schéma conduit à faire deux remarques :

1°/ On voit que la démarche est la même pour préparer une découverte dans le domaine rythmique ou mélodique, puis pour approfondir la notion nouvelle, la faire maîtriser, réinvestir et intégrer totalement. Mais en général, l'enseignant programme son travail en procédant par alternance et complémentarité : rythme/mélodie ; approche/approfondissement. Par exemple, il s'arrange à sensibiliser auditivement à un nouveau rythme (apprentissage de chansons appropriées), alors qu'il est en train d'approfondir oralement (intonation, audition) et graphiquement (lecture, écriture) une nouvelle note intégrée à des relations mélodiques simples ou plus difficiles. Ou bien l'inverse : il apprend des chansons dans lesquelles on découvrira ultérieurement une nouvelle note ou une échelle mélodique, alors qu'il varie beaucoup les exercices pour arriver à faire maîtriser auditivement et par écrit un nouveau rythme ou l'opposition binaire/ternaire.

2°/ Une présentation en tableau est figée, contraignante et pauvre. Elle ne laisse pas entrevoir la souplesse nécessaire à des préparations de séquences par rapport à de grands axes directeurs et la vision d'ensemble d'une programmation, ni les projections mentales dont l'enseignant doit faire preuve pour situer son action dans le temps. Enfin cette présentation ne peut intégrer un élément essentiel : le niveau de maturation des élèves, qui permet à l'enseignant de « sentir » quand l'ensemble de la classe est prêt à découvrir ou recevoir l'élément nouveau. Tout l'art du pédagogue est dans la recherche de cet équilibre.

Et c'est dans ce contexte de compétences en cours d'élaboration que pourront se situer un certain nombre d'auditions musicales, qui viendront nourrir les acquis techniques des élèves et mettre en évidence que l'on ne reste pas au niveau de l'éducatif et du travail scolaire mais qu'il s'agit bien de l'acquisition d'un langage, qui a permis à des compositeurs de s'exprimer. Sous forme d'un autre tableau, nous laisserons donc entrevoir au lecteur comment ces éléments de la langue musicale, découverts auditivement à partir du matériau musical

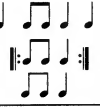
des chansons, peuvent être, au fil des mois et des années découverts aussi ou réinvestis à l'occasion d'auditions musicales.

Ce tableau n'est pas un « modèle » et il n'est pas exhaustif. Il correspond à la mise en forme de très nombreuses séquences d'écoute musicale réalisées en classe et dans des stages. Il cherche essentiellement à montrer comment une progression dans l'acquisition du langage musical (lexique et grammaire) peut se recouper avec une connaissance progressive des œuvres musicales (culture). Il va de soi que d'autres œuvres auraient pu être choisies pour une même notion. C'est là que peut intervenir toute l'imagination et la culture personnelle de l'enseignant. Le seul « passage obligé » en ce qui concerne le domaine mélodique étant d' « entendre » l'œuvre à choisir avec la « clé » de la solmisation relative qui structure la tonalité et la modalité.

Pour pouvoir décoder facilement ce tableau, nous rappelons les « lettres de solmisation » correspondant aux syllabes des noms de notes :

	do	ré	mi	fa	sol	la	ti	do′
	d	r	m	f	s	l	t	d′
s, l, t,	d	r	m	f	s	l	t	d′ r′ m′

graves — aigus

Compositeurs	*Œuvres*	*Échelles mélodiques*	*Sens tonal et modal*	*Rythmes*	*Autres éléments*
Beethoven Grieg	*VII^e Symphonie* (allegretto) Danse provençale « Les Cordelles » *Peer Gynt* (« Roi de la montagne »)				avec >
Mozart Lully	*6 Danses allemandes* K. 606 (n° 1) *Fanfare pour le Carouzel de Monseigneur* (menuet)		Violoncelles : Basses s, d s, d		
Bizet	*L'Arlésienne* (« Carillon »)	d r m			
D. Scarlatti Respighi Moussorgski Mozart Poulenc Honegger	Farandole provençale traditionnelle Sonates pour clavecin *Boutique fantasque* (2e mvt) *Tableaux d'une exposition* (« Vieux château ») *La Flûte enchantée* (Pamina-Papageno) *Concerto champêtre* (2e mvt) *Jeanne au bûcher* (Heurtebise)	vif lent		Sensibilisation aux rythmes ternaires	

L. Mozart	*Symphonie des jouets* (menuet)	m s			:‖
Josquin des Prés Dvorak	*Fanfares royales pour le sacre de Louis XII* *Symphonie Nouveau Monde* (début thème du 2e mvt)	d r m s d r m s			Cuivres *do* mobile
Manuel de Falla	*Le Tricorne* (introduction)	s, d r m s	s, d	Anacrouse	Cuivres
Grieg	*Peer Gynt* (« Au matin »)	d r m s l			
Stravinski	*Le chant du rossignol* (début)	d r m s l d′			
Debussy	*Martyre de St Sébastien* (fanfare)	s, l, (d) r m s l m	s, l, (d) r m		s, d et m l s d
Ravel	*Ma mère l'Oye* (« Laideronnette »)	s, (l,) d r m s l			
Bartók	« Pour enfants » d d d s, d r m d m r d d d d d s, d r m d r d l, (l,)		s, (l,) d r m		
Bartók	*Soirée chez les Sicules*				
Ravel	*L'enfant et les sortilèges* (horloge)			𝄽	Tempo Allegro et >

Haydn Grieg	*Concerto pour trompette* (3e mvt) *Peer Gynt* (danse d'Anitra, 2e thème)			♩.♪ à 2/4 ♩.♪ à 3/4	
Dvorak	*Symphonie Nouveau Monde* (2e mvt)	s l t (d′)	Frontière entre pentatonique et diatonique		
Mozart	*Danse allemande* « Promenade en traîneau » (K. 605 n° 3)				Forme ABA
Monteverdi	Estampie royale *Magnificat* à 6 voix et orgue		s, l, t, (d) r m		3/4 rapide s m et (d) canon
Rimsky-Korsakov	*Grande Pâque russe* (début)		s (l,) t, d r m		Thème à l'unisson puis en canon
Berlioz	*Dies irae* (Grégorien) *Symphonie Fantastique* (5e mvt)			Modifications rythmiques du thème chez Berlioz	Grégorien Chansons Musique savante
Ravel	*L'enfant et les sortilèges* (horloge)			♫ 3	
Ravel	*O filii et filiae* (Grégorien) *Ma mère l'Oye* (« Pavane de la Belle au bois dormant »)	m, s, (l,) t, d r m D ← T → D	↗ d m (l,) puis (l,) ↘ m,		Flûte traversière

	Bourrées d'Auvergne			3/8 ♩ ♪ | ♪ ♩ et ♬ ♪ ♪ | ♪ ♩	Bourdon
Stravinski	*L'Oiseau de feu* (finale)	d r m f s			
Lully	*Fanfare pour le Carouzel de Monseigneur* (menuet)		Formules mélodiques en arpèges (= musique militaire)		Trompette hautbois basson
Mozart	*Noces de Figaro* (air « Non più andrai »)			♪. ♬ ♩	
Kodály	*Háry János* (carillon)	s, ↗ (d) r m s		Anacrouse	
Smetana	*La Moldava*	m, ↗ (l,) t, d r m	m ↗ f ↘ m (contexte min.)	Anacrouse Rythmes ternaires puis binaires	
Beethoven	*Fantaisie pour piano, chœur et orchestre*		m ↗ f ↘ m (contexte maj.)		
	Bourrées d'Auvergne	(d) r m f s l t d'	Mode majeur		Rondo ¢
F. Couperin	« Les Moissonneurs » (clavecin)				
J.-Ph. Rameau	*Les Indes galantes* (rigaudon I)				
J.-Ph. Rameau	*Les Paladins* (contredanse)				
Vivaldi	*Concerto pour 2 hautbois et cordes* (1er mvt)			♬ ♬ Vif	
Debussy	« La fille aux cheveux de lin »			♬ ♬ Lent	
Mozart	*Sonate* K. 331 (« Marche turque »)			♬ ♬	
Schubert	*5 danses allemandes* (la 3e)				
J. S. Bach	2e *Suite* en H min. (Badinerie)			♬ ♬ et ♬ ♬	

Mozart	*Danse allemande* K. 605 n° 3 (partie centrale)		f r t, et f r d t,		F majeur
Mozart	*Don Giovanni* (duo Don Juan-Zerline) r m r m f r s— t, d t, d r t, s,–		t, d [r m t, d		
J. S. Bach	*Cantate des paysans* (ouverture : partie centrale)	① t, d r m f s l	Mode éolien		Maj. → min. → Maj.
Mahler	*1ère Symphonie* (3e mvt)		m, ① t, d r m f		
Milhaud	*Suite provençale* (n° 5)		D←T → D	𝄆 ♫ ♫ ♩. 𝄇	𝄆 l, m, 𝄇 A mineur
Britten	*Friday afternoon*				E mineur
Lassus Mozart	« Dis-moi, beau printemps » (canon) *La Flûte enchantée* (chœur des esclaves)				G majeur
M.-A. Charpentier	*Messe de minuit sur des noëls populaires* (Kyrie)	① t, d r m f si l	Mineur harmonique		
C.-B. Balbastre	*Noël varié* « Joseph est bien marié » (orgue)				
J. S. Bach	*Passacaille* (orgue)				

J.-Ph. Rameau J.-Ph. Rameau Beethoven Beethoven	*Les Indes galantes* (gavotte en rondeau) *Tambourin* (clavecin) *VII^e Symphonie* (allegretto) *Sonate piano-violoncelle* op. 69 (2^e mvt)				¢
Alphonse X, roi de Castille Fauré Debussy Rimsky-Korsakov	*Lamento de Tristan* (XIV^e siècle) *Chanson à la Vierge* « Rose des roses » (XIII^e siècle) Suite de *Pelléas et Mélisande* (Sicilienne) *Pelléas et Mélisande* (air des cheveux) *Shéhérazade* (thème)	① t, d r m fi s l	Mode dorien		Instr. à cordes anciens
F. Couperin Marin Marais J. S. Bach	*XI^e Ordre* pour clavecin « Les fastes de la grande Ménestrandise » (1^er et 2^e airs de vielle) Suite d'*Alcyone* (« Marche pour les matelots ») *Cantate n° 26* (chœur d'entrée)	① t, d r m fi si l	Mineur mélodique	6/8	Bourdon
Adam de la Halle Haydn	*Jeu de Robin et Marion* (1^er air de Marion) *Symphonie « Londres »* (3^e mvt)		*fi* accidentel en majeur	3/4 avec anacrouse ♫ | 𝅗𝅥	

Cl. Gervaise T. Arbeau Ravel	Estampie royale Branle de Bourgogne *Belle qui tient ma vie* (pavane) *Pavane pour une infante défunte*	Mélange de modes			Musiques de la Renaissance
Bizet J. S. Bach Grieg Granados Schumann	*L'Arlésienne* (prélude) *Cantate des paysans* (Sinfonia) *Peer Gynt* (chanson de Solveig) *5e Danse espagnole* *Les deux grenadiers* (lied)	Tons homonymes d t, m, ↗ (l,) m = r s, ↗ (d)	d r m = l, t, d		
Haendel Bizet	*Concerto pour orgue* op. 7 n° 11 *L'Arlésienne* (Farandole)	Tons relatifs	Tons relatifs et homonymes		
Purcell J. S. Bach Mozart J. Ibert	*Didon et Énée* (les adieux) *Messe en* H *mineur* (« Crucifixus ») *Ode funèbre* *Escales* (« Tunis »)	Chromatisme m, f, si, (l,) t, d ri m fi s ∨ ∨	Orientalisme		Basse obstinée 3ce picarde
Prokofiev Honegger	*Lieutenant Kijé* (romance) *Symphonie pour cordes* (choral, 3e mvt)		Changements de *do*		

Haydn Mozart Schubert M.-R. Delalande Weber	*Symphonie « La reine »* (2e mvt) *Don Giovanni* (menuet) *IIe Symphonie* (2e mvt) *Symphonie pour les soupers du Roi* (4e suite : tambourin) *Invitation à la valse*		Modulation à la dominante par le *fi*	6/8 avec anacrouse	Bourdon et mélodie en 3ce et 6te Broderie m m ri et s s fi
J.-Ph. Rameau	*Les Indes galantes* (menuets)		D majeur D mineur + F majeur + G mineur D mineur		
Haydn Haydn	*Symphonie « Roulement de timbales »* (n° 103, 2e mvt) *Symphonie « Londres »* (menuet)	 *ta*	Tons homonymes + broderies Modulations au ton relatif, à la dominante, retour au ton principal		 ta f s r m t, d = s,

CHAPITRE II

Recherches sur la perception de la musique

QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

L'histoire de l'éducation musicale dans le cadre du système éducatif français est déjà longue. Mais, pour l'enseignant chargé aujourd'hui de l'éducation musicale à l'école, il pourrait être intéressant de savoir comment, à travers diverses approches psychologiques à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, on a essayé d'expliquer le développement musical chez l'enfant. Même si ce survol historique est très rapide, le fait de voir que les conceptions théoriques se sont diversifiées permet d'entrevoir le problème sous différents aspects. Comprenant à quel point ce développement musical est associé au développement général, mesurant l'influence de l'environnement sonore et du milieu culturel, faisant la part entre capacités perceptives et assimilation d'une langue musicale, l'enseignant peut mieux situer son rôle d'éducateur, donner du sens à son action, et en particulier voir comment l'éducation musicale exerce une influence déterminante sur le développement perceptif de l'enfant, adulte en formation.

L'américain C. E. Seashore a été le premier psychologue de la musique à souhaiter donner des bases scientifiques à l'éducation musicale. Il a mis au point une batterie de tests musicaux (1919), qui cherchaient à mesurer avec précisions les capacités

sensorielles, parmi lesquelles le pouvoir de discrimination des hauteurs, intensités, durées et agencements rythmiques des sons. Plus tard, il a ajouté un test portant sur le timbre et un sur la mémoire mélodique, avec des séquences de 3, 4, 5 notes. Mais en dehors de ces recherches psychométriques, Seashore n'aborde pas la psychologie du développement musical chez l'enfant, sous l'effet de l'âge, de l'apprentissage ou de l'intelligence, car il n'accepte pas cette idée de développement.

Parallèlement et progressivement apparaît l'influence des psychologues de l'école de la Gestalt (du mot allemand *Gestalt*, forme), qui pensent que la musique est constituée de formes structurées (lignes mélodiques, groupes rythmiques, structures harmoniques ou polyphoniques), qui répondent à des lois d'organisation. Pour eux, la musique n'est pas perçue comme une juxtaposition de sons isolés mais comme un tout structuré, formé de sons qui entretiennent entre eux une relation significative. L'américain Mursell (1937) souligne l'importance du contour mélodique, que le jeune enfant appréhende comme un ensemble et non en analysant une à une les notes qui le composent. Pour l'anglais Wing (1948), l'organisation du système tonal met en évidence les relations entre les sons.

Et ces lois d'organisation exercent une influence sur la perception, la mémorisation musicale et les émissions vocales :

- *proximité* : suite de petits intervalles mélodiques (fréquents dans les chansons et thèmes simples) et regroupements d'éléments rythmiques ;
- *continuité* : direction d'un mouvement sonore, d'une ligne mélodique, attraction tonale (note sensible) ;
- *rapport figure-fond* : mélodie et contexte harmonique, timbre soliste et orchestre, émergence et trame sonore.

Dans le courant de pensée des néo-behavioristes [1], l'américain

1. Le Behaviorisme est un courant théorique visant à expliquer l'ensemble des déterminismes des comportements mais n'étudiant que ce qui est strictement observable : stimulus et réponses. Les théoriciens néo-behavioristes acceptent de prendre en compte d'autres éléments : mécanismes psychologiques sous-jacents, contextes d'acquisition.

Lundin (1953) prend en considération différents facteurs susceptibles d'influer sur le comportement musical : la nature du stimulus mais aussi l'âge de l'auditeur, son équipement biologique héréditaire, l'éducation reçue et l'expérience musicale vécue antérieurement, de même que l'environnement familial, social et culturel.

La psychologie sociale s'attache à l'étude des interactions entre l'individu et le groupe auquel il appartient, et elle met en évidence la notion d'acculturation, qui désigne le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient.

Appliquant cela aux domaines verbal et esthétique (langue maternelle, langue musicale), Robert Francès (1958) montre comment s'établit chez le jeune enfant un « système d'habitudes perceptives ». Son environnement linguistique le conditionne à apprendre à parler la langue qu'il entend quotidiennement dans sa famille et le pays où il est né. De même, son environnement musical dépend des habitudes de son milieu familial : discothèque personnalisée, choix dans l'écoute de musiques diffusées par les media, pratique musicale ou non.

La théorie de la connaissance défendue par J. Piaget s'enracine dans l'application d'une loi biologique fondamentale. L'élaboration progressive des structures cognitives se ferait selon une succession d'équilibres et de perturbations, d'adaptations et d'assimilations, donc de paliers ou stades ; les acquis d'un stade ne seraient pas perdus lors d'un déséquilibre transitoire mais intégrés dans ceux du stade ultérieur.

Les travaux de Piaget sur les mécanismes perceptifs (1961) abordent le domaine visuel mais pas le domaine auditif. Selon A. Zenatti, qui a cherché à travailler dans ce sens, la genèse de l'intelligence musicale serait une construction progressive en plusieurs étapes dans lesquelles une interaction entre activités perceptives et sensori-motrices permettrait de coordonner progressivement différents éléments musicaux.

Un premier stade correspondrait à l'acquisition du sens de

l'intervalle. Sur le plan perceptif, l'enfant reconnaît une mélodie (comptine, chanson). Le point d'équilibre est atteint quand l'enfant possède l'image mentale de cette chanson et devient capable de la chanter. Cette activité de « reproduction » prouve l'assimilation de l'intervalle, élément de base dans l'échelle musicale appartenant à la civilisation dont dépendent les habitudes perceptives de l'enfant.

Un deuxième stade correspondrait à l'acquisition du sens de l'organisation des intervalles : système qui varie d'une civilisation à l'autre et qui pour nous est le système tonal, avec une hiérarchie interne et la suprématie de certains degrés de l'échelle mélodique. Cette acculturation tonale se manifeste par une perception plus aisée des intervalles formant l'armature d'une mélodie, le développement du schème cadentiel, avec fins de phrases suspensives ou conclusives, et le besoin d'entendre une mélodie se terminer sur la tonique. L'équilibre de ce stade est atteint quand l'enfant a assimilé cette hiérarchie du système tonal et devient capable d'organiser lui-même les sons musicaux selon ce système. Cette activité se manifeste par des improvisations chantées ou instrumentales.

Un troisième stade correspondrait à l'acquisition du sens de l'organisation d'une œuvre musicale. Sur le plan perceptif, l'enfant devient capable d'analyser l'architecture de l'œuvre, qui est structurée de façon mélodique et rythmique, harmonique ou polyphonique... Cette phase du développement musical possède donc un degré d'abstraction que ne connaît pas le stade précédent.

Il est important de souligner que ces recherches en psychologie expérimentale dans le domaine de la musique amènent A. Zenatti à des conclusions lourdes de conséquences : « L'éducation musicale est susceptible d'exercer une action primordiale dans le développement musical de l'enfant, depuis les âges de la crèche et de l'école maternelle jusqu'à ceux de l'adolescence... des virtualités comportementales s'atrophient

lorsqu'elles ne sont pas stimulées... l'enfant sélectionne les informations qui retiennent son attention. Cette attention sélective joue un rôle capital dans le développement cognitif. Savoir susciter l'intérêt est essentiel sur le plan pédagogique, afin de favoriser l'avènement d'une familiarité avec des structures musicales diverses, variant selon la date et le lieu de composition des œuvres. Il ne s'agit pas seulement d'élargir le domaine des connaissances mais, avec ces bases cognitives, de permettre une formation et une évolution des goûts musicaux, enri-chissant ainsi la vie affective » (1990, p. 35-36).

Depuis une trentaine d'années, ces recherches continuent de se développer de manière intensive. Travailler sur le fonctionnement perceptif de l'être humain revient à travailler sur le fonctionnement du cerveau. En cela, on reconnaît l'influence actuelle des neurosciences et des travaux menés en équipes pluridisciplinaires (neurobiologie, psycho-acoustique, psycholinguistique, informatique) auxquelles s'ajoutent des musiciens (musicologues, compositeurs), eux aussi très intéressés de connaître les processus mentaux sous-jacents dans le domaine musical : l'écoute, la création, l'interprétation.

Après l'ouvrage de référence de R. Francès, *La perception de la musique* (1958), de nombreux travaux ont suivi et mériteraient d'être connus des enseignants : Fraisse, Zenatti, Imberty, Deutsch, Serafine, Lerdahl et Jackendoff, Sloboda, I. Deliège, Dowling, Gérard... La création de l'Unité de recherche en psychologie de la musique, à l'Université de Liège (1986), et un Symposium sur la Musique et les Sciences cognitives organisé par McAdams et l'IRCAM (1988) témoignent également de l'ampleur des recherches.

Mais ces recherches scientifiques n'ont pas eu l'impact espéré sur la communauté des éducateurs, et certains chercheurs sont perplexes sur la façon dont leurs travaux peuvent contribuer à enrichir l'enseignement et la pratique de la musique. Le dialogue semble difficile entre musicologues, psychologues, pédagogues et compositeurs.

Certes, la démarche des psychologues est spécifique et procède un peu comme dans le cadre d'une enquête : recueil d'indices dans des situations expérimentales et recensement des réponses du sujet, formulation d'une hypothèse par la mise en relation des situations et des réponses, analyse des résultats qui permet de contrôler et valider ou infirmer l'hypothèse.

Par ailleurs, autre différence entre techniques du chercheur et démarches de l'enseignant, l'investigation est menée par le moyen de fractionnement. C'est-à-dire qu'un élément précis est isolé de son contexte pour les besoins de l'étude, et que l'on procède par séquences brèves (de 2 à 20 notes), musicalement simples. Par exemple dans le domaine du rythme (Fraisse, Gérard), de l'acquisition des structures tonales (Imberty), ou la discrimination de modifications mélodiques, la perception de structures harmoniques (Zenatti), ou le rôle du timbre instrumental dans la perception (Loisy).

Cependant cette contribution des psychologues serait importante pour les pédagogues, dans la mesure où elle permet d'expliquer les processus cognitifs sollicités pour un comportement ; par exemple l'écoute de la musique. Mais sans doute est-il maintenant nécessaire de préciser quelque termes et notions, qui concernent ces capacités perceptives et ces comportements. Nous nous limiterons d'une part aux domaines de la psychoacoustique et de la psychologie expérimentale, d'autre part aux données qui peuvent être utiles ou intéressantes pour l'enseignant responsable de l'éducation musicale.

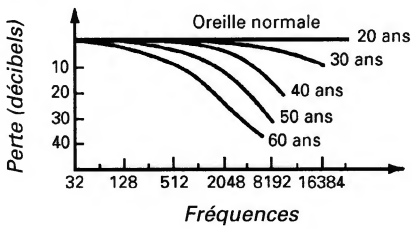
QUELQUES DÉFINITIONS ET NOTIONS

La perception dans le domaine sonore

Le terme de « perception » tend à disparaître depuis quelques années au profit du concept plus général de « traitement de l'information » (visuelle ou auditive), forgé pour les problèmes

techniques de télécommunications, et que l'on emploie aussi bien à propos de la mémoire, de la compréhension de textes, de résolution de problèmes que... de perception. Cela permet de dire que l'on peut considérer l'écoute musicale comme une activité de « traitement de l'information sonore ».

Notre corps estplongé dans un milieu sonore, qui fait partie d'un ensemble de vibrations, de stimuli, que tous ne perçoivent pas avec la même acuité. Celle-ci est très subjective et elle évolue avec l'âge. L'analyse de la sensation d'entendre touche les domaines de la psychologie expérimentale, de la psychophysique et de la psychoacoustique.



(1)

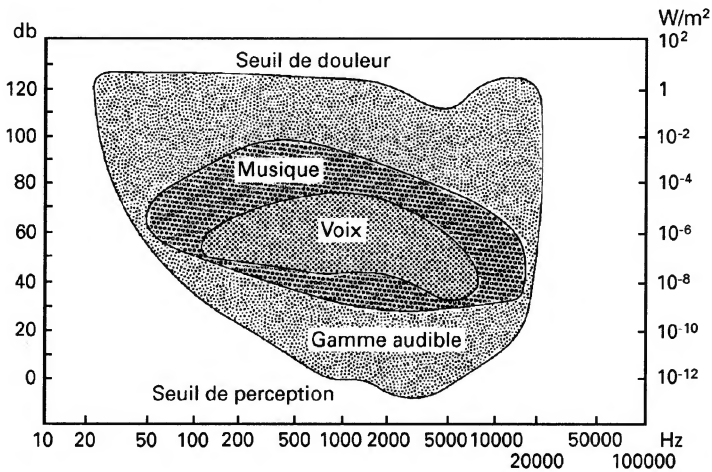
Les vibrations acoustiques des ondes sonores dans l'air ambiant excitent le tympan, la chaîne des osselets, puis les cellules ciliées de l'oreille interne, ce qui crée des influx dans le nerf auditif. Arrivés aux premiers centres nerveux, ces stimuli sont identifiés comme sonores par l'organisme mais ils peuvent rester inaperçus, comme pendant le sommeil. Et c'est seulement quand l'activité nerveuse parvient aux aires corticales réceptrices que nous prenons conscience de la sensation sonore, que nous « percevons ».

Les psychoacousticiens se sont attachés à mesurer les caractéristiques de l'oreille et ont pu tracer des courbes de « réponse » à différentes excitations de fréquences et d'intensités, délimitant ainsi le champ auditif moyen de l'homme. L'oreille ne perçoit qu'une partie des vibrations. Pour la hauteur, le domaine d'audibilité se situe dans la bande de

1. Lanchec J.-Y., p. 49.

fréquences entre 16 et 16 000 hertz. En dessous de ce seuil et au-delà existent les infra-sons et les ultra-sons, qui agissent sur notre organisme mais que nous ne percevons pas. Pour l'intensité existent un seuil d'audibilité (presque zéro décibel), quand un son se distingue tout juste du silence, et un seuil de douleur (120 décibels environ), qui est la zone à partir de laquelle le son commence à produire un malaise.

Mais, comme en témoigne le tableau ci-dessous [1],



les sensations de hauteur et d'intensité sont très liées. Ainsi dans la zone autour de 3 000 Hz (*sol* 6), on peut détecter les plus faibles intensités. De part et d'autre, la sensibilité diminue. Par exemple, pour qu'un son de 30 Hz soit à peine audible, il doit être émis avec une intensité d'au moins 60 dB. Du côté des hautes fréquences, la sensibilité décroît aussi et, au-delà de 20 000 Hz, l'oreille ne réagit plus. Il faut donc noter l'opposition entre qualités objectives des sons, qui sont inhérentes à l'objet, l'onde sonore, et les qualités subjectives des sons, qui relèvent des sensations éprouvées par le sujet.

1. Rakowska-Jaillard C., p. 18.

Par ailleurs, l'oreille ne peut détecter un changement que si la variation de l'excitation dépasse une certaine quantité. Ce sont les seuils différentiels qui traduisent la finesse auditive de chaque individu et renseignent sur le minimum de variation que l'on peut percevoir dans un stimulus. Ces seuils correspondent à des capacités perceptives innées mais ils peuvent être modifiés par l'entraînement et l'éducation auditive. J.-C. Lafon en a tenu compte pour le domaine de la parole (1964). É. Leipp s'y est beaucoup intéressé pour tester l'oreille musicienne (1977) :

– *Pouvoir séparateur micro-temporel* : calculé en millisecondes, il permet de tester la perception de phénomènes rapides : notes de musiques rapides, transitions entre phonèmes, débit parlé rapide.

– *Test macro-temporel* : il concerne les longues durées, dépassant plusieurs secondes, et il est lié à l'empan temporel des mémoires instantanée et transitoire (ex. formules rythmiques longues dans certaines musiques ethniques).

– *Test de fréquence de coupure d'oreille* : il peut être réalisé avec un générateur allant jusqu'à 20 000 Hz. Cette limite permet d'informer sur l'état de l'oreille relativement à la perception de fréquences aiguës (perception de timbres et évolution de la perception avec l'âge). La plupart des adultes ne perçoivent rien au-dessus de 10 000 Hz. D'où les divergences de jugement sur la sonorité des instruments et des chaînes hi-fi.

– *Pouvoir séparateur de la hauteur* : il permet de tester si l'individu est capable de différencier des sons de hauteurs légèrement différentes : un cent, un savart [1], un comma, un demi-ton... Chez les musiciens, on pense aux jeux d'écoute sur carillon intratonal. Pour des spécialistes de la langue orale, cela est utile pour la sensibilité aux nuances d'intonation.

– *Pouvoir séparateur dynamique* : mesuré en décibels, il permet de tester l'aptitude à percevoir des différences d'intensité.

1. Terme lié à la sensation de hauteur. Le *savart* est l'unité qui correspond au plus petit intervalle perceptible par l'oreille. Par exemple, un ton = 50 savarts, un demi-ton = 25 savarts, un comma est égal approximativement à 5 savarts.

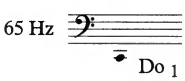
Mais ce traitement de l'information sonore ne se limite pas à des éléments d'ordre physique : composition acoustique de ce qui est perçu, bon fonctionnement du système auditif. Il se développe en comportements plus élaborés, qui mettent en relation ce qui vient d'être perçu avec des informations stockées en mémoire et qui permettent de lui attribuer signification et valeur.

En effet, l'oreille identifie les sons d'une séquence, les analyse et cherche à en saisir les règles d'organisation, ce qui sollicite la mémoire : cohérence de successions sonores dans le vécu immédiat, et mise en relation d'éléments répétés à distance ou rapport entre des parties d'œuvres. Ces mécanismes mis en jeu par la perception auditive et musicale dépendent aussi des attitudes de l'auditeur et de ses habitudes perceptives, ce dont nous reparlerons plus loin.

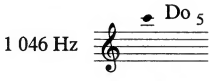
Après ces stimuli acoustiques, les réactions physiques et les processus mentaux, viennent des « réponses » motrices ou verbales, ainsi que des activités de reproduction (bruits, sons, mélodies) par la voix et le chant. Ce sont ces réponses motrices, gestuelles, vocales ou verbales qui permettent à un enseignant de vérifier en partie ce que l'enfant a perçu et si cela est conforme à la source sonore ou aux contenus du fragment musical qui vient d'être écouté.

Si l'on tient compte du fait que le domaine sonore concerne les bruits et la musique mais aussi la parole, on peut examiner maintenant la spécificité des paramètres des sons dans ce flux sonore très particulier.

La hauteur. – La fréquence fondamentale moyenne de la parole, correspondant à la hauteur à laquelle on parle sans fatigue vocale, est de 100 à 150 Hz pour les hommes, 200 à 250 Hz pour les femmes, 300 à 350 Hz pour les enfants. Dans la conversation courante, cette fréquence fondamentale varie en moyenne d'une octave ; deux octaves si l'on cherche un effet de style (poésie, théâtre) ou si l'on exprime une émotion forte. Par comparaison, notons les fréquences extrêmes dans la voix chantée :



chanté par
une basse



chanté par
une soprano

La hauteur des voyelles dépend de la fréquence des vibrations des cordes vocales, ainsi que de la forme et du volume des résonateurs. Les spectrogrammes [1] montrent que les voyelles se distinguent des consonnes par la présence de formants [2] caractéristiques. Les deux premiers formants (F1, F2) suffisent à déterminer le timbre des différentes voyelles. En cela hauteur et timbre sont très liés. Par exemple, les voyelles [i], [u] et [ou] ont le même premier formant, et c'est le deuxième formant qui les départage :

	F1	F2	
i	240 Hz	2 500 Hz	(Voyelle la plus aiguë)
u	240 Hz	1 850 Hz	
ou	240 Hz	750 Hz	(Voyelle la plus grave)

L'intensité. – Elle dépend de l'amplitude des vibrations émises par les cordes vocales.

La durée. – Pour être perçu, un son doit être émis pendant une durée minimale. Mais la sensation de durée est liée à celles de hauteur et d'intensité. La perception de durée des sons de parole varie avec les langues. Par exemple, un auditeur français sous-estime la durée des sons vocaliques accentués dans sa langue (tension articulatoire qui donne une stabilité à la prononciation des voyelles), alors qu'il surestime la durée des diphtongues anglaises.

1. *Spectrogramme* : document qui permet de visualiser la configuration des sons, donc leurs caractéristiques de hauteur, de timbre et d'intensité.
2. *Formant* : dans le spectre d'un son vocalique, c'est la zone de fréquences de plus grande intensité.

Le timbre. – Il est généralement considéré comme l'un des paramètres du son, à côté de la hauteur, la durée et l'intensité. Ou bien comme l'une des « dimensions » de la musique, à côté de la mélodie, du rythme et de l'harmonie. Ou encore il est comparé à la couleur dans le domaine visuel, et lié à l'instrument ou la voix ou l'objet sonore qui en est la source.

Mais pour le physicien, qui observe les variables acoustiques dans l'analyse spectrale des sons, cette notion de timbre est complexe car elle touche à la fois aux composantes des sons, aux « transitoires » observables sur des sonagrammes, et aux conditions d'écoute (sensations auditives différentes d'un individu à l'autre, évolution du système auditif avec l'âge, acoustique des salles).

En ce qui concerne les composantes des sons, il faut rappeler d'une part que le spectre d'un son instrumental joué dans les graves n'est pas le même que celui joué dans les aigus, d'autre part que la sensibilité de l'oreille aux diverses fréquences n'est pas homogène. La zone de sensibilité maximum est au voisinage de 1 500-2 000 Hz. Or la sensation de timbre d'un son dépend du nombre de ses harmoniques, du rapport d'intensité entre le son fondamental [1] et les harmoniques, et du registre des hauteurs dans lequel il se situe par rapport à la zone de sensibilité de l'oreille.

Par exemple, un son ayant un fondamental intense et peu d'harmoniques sera perçu comme « velouté », « moelleux », s'il est placé dans la tessiture grave ou médium. Mais si le fondamental est placé dans l'aigu, le son devient perçant, détimbré, car ses harmoniques sortent de l'aire audible. Par ailleurs, si un son comporte quelques harmoniques ou de nombreuses harmoniques mais dont l'intensité est faible, le son est perçu

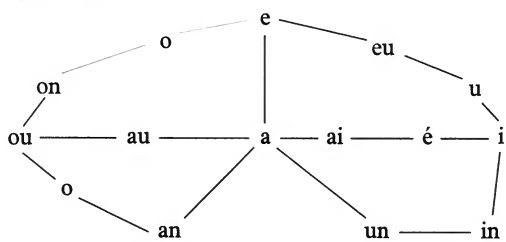
1. Comme tout phénomène périodique, un son peut se décomposer en une somme d'harmoniques (sinusoïdes élémentaires) dont les fréquences respectives sont des multiples entiers de la composante la plus grave appelée *fondamental*. Ex. un fondamental de 50 Hz aura comme composantes la série complète d'harmoniques (50, 100, 150, 200, 250 Hz, etc.) ou seulement quelques fréquences de cette série (Cf. Leipp, 1989, p. 25).

comme « pauvre » ou « maigre ». Par contre, si les harmoniques inférieurs s'amplifient, le son devient « plein » et « éclatant ».

Ainsi, en raison des propriétés particulières de l'oreille, un son physiquement homogène ne l'est plus à l'audition. Quand un son de timbre donné est transposé vers le grave ou l'aigu, le timbre est perçu modifié. Quant à l'intensité relative des harmoniques, elle est liée au type d'instruments et au mode d'excitation. É. Leipp illustre bien tout cela en montrant une typologie de spectres harmoniques (1989, p. 150-151), en citant quelques exemples typiques de timbres instrumentaux, et en évoquant les instruments qui ont plusieurs « registres » de timbres (p. 152).

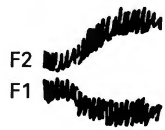
En ce qui concerne la parole, le timbre des voyelles est déterminé par la forme du résonateur pharyngo-buccal, et il dépend du nombre et de l'intensité relative des composantes spectrales du son complexe qui est passé par les cavités de résonance.

A cet égard, on peut obtenir très facilement la sensation auditive de « plus clair » ou « plus sombre » en déformant progressivement l'appareil vocal tout en prononçant (à la même hauteur) une suite de voyelles. Le tableau ci-dessous, proposé par G. Reibel (1984, p. 106), « essaie d'ordonner les résonances progressivement, de façon à pouvoir passer continuellement des unes aux autres ».



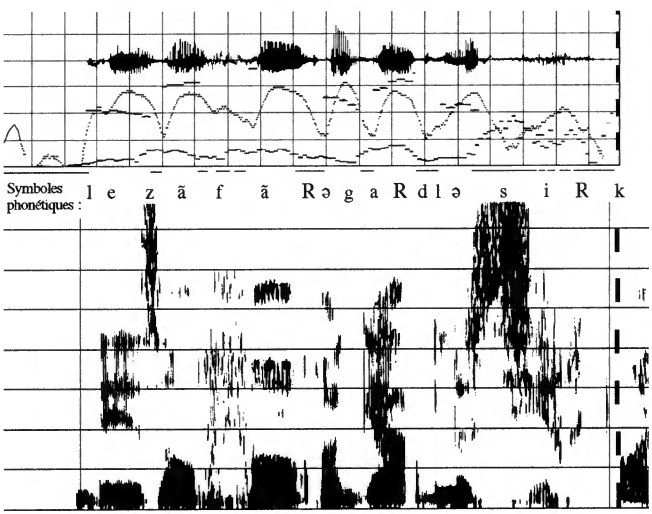
Cela nous amène à la notion de « transitoire », c'est-à-dire en général l'attaque et l'extinction d'un son, qui permettent de différencier les timbres ; en regardant un sonagramme mais aussi à l'audition. Si l'on enregistre sur bande un son de violon ou de flûte et que l'on coupe la « tête » du son (raclement de

l'archet, bruit de souffle et attaque en fuseau de la flûte), souvent l'instrument n'est pas reconnu. De même, les travaux sur la synthèse de la parole ont aidé à mieux cerner l'identification de la parole. Dans l'articulation entre deux voyelles, on voit sur les sonagrammes un rapide écartement entre F1 et F2 de ces deux voyelles :



Dans l'articulation d'une consonne et une voyelle, on voit des oscillations ascendantes et descendantes au début des formants vocaliques ; ce sont des *transitions de formants.* Le déroulement de la parole est une succession de syllabes constituées elles-mêmes de séquences dans lesquelles s'articulent voyelle–consonne–voyelle... ou autres combinaisons de ces unités de base.

Ex. : sonagramme [1] de la phrase *Les enfants regardent le cirque.*



8. Le sonagraphe permet d'enregistrer les niveaux des composantes des

D'autres composantes des sons, les partiels, ne sont pas en rapport proportionnel avec le son fondamental et donnent à l'auditeur une sensation supplémentaire d'inharmonicité. Enfin il y a les bruits pour lesquels le spectre aléatoire ne présente ni raies harmoniques ni partiels et dont les composantes n'ont aucun rapport entre elles. On ne peut alors parler de « timbre » mais de son « coloré », aigu ou grave ou de hauteur différente, lorsqu'il présente une ou plusieurs bandes de fréquence sur les sonagrammes (chocs de bois, de métal... bruits de consonnes).

En conclusion, il nous semble intéressant de se référer à M. Castellengo : « Le champ d'étude du timbre et de la sonorité est en pleine expansion... La demande est forte, en particulier en synthèse où une bonne connaissance des critères perceptifs est nécessaire pour créer des sons intéressants. Enfin plusieurs types d'écoute existent, de natures très différentes. De même qu'il est difficile de prêter attention simultanément à ce que dit un interlocuteur et à la manière dont il parle, il semble que l'organisation des éléments musicaux d'une part et le matériau sonore lui-même d'autre part constituent des pôles d'attraction spécifiques, parfois exclusifs, de l'écoute musicale » (1994, p. 85-86).

Attitudes, habitudes et conduites perceptives

Les attitudes perceptives. – Dans la perception, comme dans toute fonction psychologique, l'état de préparation est très important et il conditionne en partie les modalités d'écoute (passive/active, globale/analytique), ainsi que les réactions à ce qui est perçu. Cet état de préparation peut avoir plusieurs composantes, parmi lesquelles l'attention et la motivation.

sons d'une phrase (fréquence et intensité) dans le déroulement du temps. Ces représentations évolutives sur écran (partie supérieure du tableau) et ces traces graphiques d'une phrase orale (partie inférieure) correspondent point par point à la « forme » et à « l'image mentale » des sons perçus, qui apparaissent, évoluent et disparaissent. On y distingue les « formants », les harmoniques, les transitoires entre unités de base.

– *L'attention* : Nous pouvons « entendre » sans prêter vraiment attention. C'est ainsi que nous percevons les sons de l'environnement quotidien. Cela reste une écoute plutôt passive, subie. Mais nous pouvons aussi « écouter » des bruits légers, c'est-à-dire faire un acte volontaire dans lequel on porte attention à eux parce qu'ils ont pour nous une signification. Les sons musicaux peuvent ainsi être écoutés de façon active, en cherchant à reconnaître des éléments (timbres, hauteurs...) et à les qualifier (sonorité, justesse...). Pour une même série de stimuli, on peut se montrer capable de performances très variables selon le niveau de vigilance.

– *La motivation* est le degré d'appétence à l'égard de ce qui est perçu. Certaines musiques ayant des résonances avec la vie personnelle peuvent amener à une écoute très attentive. Mais, de façon générale, plus ce que l'on entend intéresse, intrigue, surprend ou émeut, plus on écoute avec concentration. Dans leur ouvrage *L'enfant dans l'univers sonore*, M. Abbadie et A.-M. Gillie témoignent de l'attitude de jeunes enfants de Maternelle qui, à l'heure du conte, sont captivés par l'histoire, sont « tout ouïe », « tout oreille », et semblent ne pas entendre la cloche annonçant l'heure de la sortie. Par contre, si l'histoire n'est pas passionnante, les enfants « n'écoutent que d'une oreille » ou d'une « oreille distraite », et ce sont eux qui saluent la cloche avec agitation : « Maîtresse, c'est l'heure ! » (1973, p. 22). On peut généraliser en disant que toute motivation positive facilite les réponses perceptives, et toute motivation négative les inhibe ou conduit à l'évitement.

Pour compléter l'analyse de ces attitudes perceptives et du contact entre un être humain et l'univers des sons, il est intéressant de connaître le point de vue de Pierre Schaeffer. Dans son *Traité des objets musicaux* (1966), il distingue quatre modalités d'écoute (Écouter, Ouïr, Entendre, Comprendre), qu'il présente sur un tableau à quatre secteurs numérotés de façon circulaire dans le sens des aiguilles d'une montre :

4. Comprendre	1. Écouter
3. Entendre	2. Ouïr

Selon Schaeffer, ces quatre secteurs correspondent au croisement de deux dualismes que l'on rencontre universellement dans toute activité de perception : le dualisme Abstrait/Concret, et le dualisme Objectif/Subjectif, qui consiste à confronter l' « objet de la perception et l'activité de la conscience percevant ». Ces quatre secteurs définissent un « circuit » que la perception parcourt en tous sens. Ils sont le plus souvent simultanément impliqués, se renvoyant mutuellement les uns aux autres.

1/ *Écouter*, c'est prêter l'oreille à quelque chose. Par l'intermédiaire du son, c'est viser la source et traiter le son comme indice de cette source (Concret-Objectif).

2/ *Ouïr*, c'est percevoir par l'oreille, être frappé de sons passivement, sans chercher à écouter ni comprendre (Concret-Subjectif).

3/ *Entendre*, c'est manifester une intention d'écoute, sélectionner ce qui nous intéresse, pour opérer une « qualification » de ce qu'on entend (Abstrait-Subjectif).

4/ *Comprendre*, c'est saisir un sens, des valeurs, en traitant le son comme un signe renvoyant à un sens, en fonction d'un langage, d'un code (Abstrait-Objectif).

A partir de là, P. Schaeffer établit des niveaux d'écoute, par paires qui s'opposent, des « couples d'écoute » : naturelle/culturelle et banale/praticienne.

L'écoute naturelle correspond au secteur 1 (Écouter). Elle se manifeste par un questionnement : qu'est-ce que c'est ? qui est-ce ? que se passe-t-il ? et consiste à identifier un bruit ou un son pour se renseigner sur l'événement. C'est un mécanisme d'adaptation à l'environnement et de défense.

L'écoute culturelle est celle qui, sans cesser de l'entendre, se détourne de l'événement sonore pour trouver à travers lui un message, une signification, des valeurs. Elle correspond au secteur 4 (Comprendre). C'est un mécanisme dans lequel interviennent l'imagination et le passé de l'auditeur, sa culture artistique et son état affectif du moment.

L'écoute banale va d'emblée à la causalité du son, à sa provenance, à sa signification, mais elle s'interroge peu sur elle-même et son fonctionnement.

L'écoute praticienne se spécialise dans une direction. En cela, elle se ferme à certaines significations et ramène tout à son domaine propre.

Par exemple, pour un bruit de galop. L'écoute banale l'entend comme un galop de cheval. Des écoutes praticiennes l'entendent différemment : l'acousticien cherche à déterminer la nature du signal physique ; le Peau-Rouge y entend le « danger possible d'une approche hostile » ; le musicien y entend des groupes rythmiques (M. Chion, 1983, p. 29).

Ces deux couples d'écoute fonctionnent de manière imbriquée ou en association.

Dans la recherche musicale des années 50 et 60 dominait une idée scientiste de l'objet musical comme objet en soi. Mais Schaeffer a introduit l'idée d'une corrélation entre l'intention perceptive et l'objet perçu. Une partie de la recherche sur l'objet sonore consiste à définir des « intentions d'entendre » nouvelles, à l'aide d'un nouveau vocabulaire. A la notion classique de « paramètre », qui suppose plus ou moins une existence objective du son en dehors de l'auditeur, succède la notion de « critère de l'objet sonore » qui se réfère à une intention d'entendre spécifique. Et l'on en arrive à la notion d' « écoute réduite », qui consiste à écouter le son pour lui-même, comme objet sonore, dans sa matérialité, sa substance, ses dimensions sensibles, en faisant abstraction de sa provenance réelle ou supposée, et du sens dont il est porteur. Cette écoute réduite est une démarche antinaturelle, qui demande de faire abstraction de nos références habituelles dans l'écoute. Pour y accéder, il faut passer par des exercices de déconditionnement, prendre conscience de ses réflexes d'écoute et devenir capable de les mettre entre parenthèses, de les « suspendre ». Cet acte volontariste et artificiel s'oppose au schéma « psychologiste », qui considère les perceptions comme les décalques subjectifs de stimuli physiques objectifs.

Les habitudes perceptives. – La vie et les coutumes musicales des différentes civilisations imposent aux hommes des échelles mélodiques comportant la division de l'octave en intervalles codifiés considérés comme « justes » à l'exception des autres. Dans la langue musicale occidentale, la gamme tempérée a modelé nos habitudes d'entendre. Les sons musicaux sont perçus dans un « système », le système tonal, avec une échelle diatonique comportant des tons et demi-tons, qui amène à avoir la sensation de sons ayant une fonction stable ou instable. Il y a ancrage auditif sur la tonique, première note de l'échelle, et fixation dans la mémoire de relations des autres sons de cette échelle avec la tonique. En cela, l'intégration du sens tonal a un rôle structurant.

Or les œuvres tonales du patrimoine composé en Occident entre le XVII^e siècle et le début du XX^e siècle ont une place importante dans les programmes écoutés en concert et à la radio. De même les musiques de variétés, qui sont construites selon le système tonal, avec des harmonies consonantes et l'isochronisme de la pulsation rythmique, ont aussi une très grande audience. Ces deux « territoires » constituent pour l'oreille un environnement sonore et culturel quotidien que J. Chailley qualifie d' « outrageusement et banalement tonal ».

Lorsqu'un occidental écoute des fragments musicaux relevant d'un système d'intervalles autre que le système tonal (musiques indiennes, extrême-orientales...), l'oreille est désorientée. Si les différences sont légères, il y a intégration dans le mode habituel de perception. Si elles sont plus importantes, l'auditeur a une impression de « fausseté », de désagrément.

De même, l'évolution rapide des règles de composition dans les musiques occidentales contemporaines a, d'une autre façon, heurté les habitudes perceptives : éclatement du système tonal, dissonances, formes nouvelles, priorité donnée aux timbres, au travail sur le son, aux matériaux sonores nouveaux (cf. chap. III). Une éducation de l'oreille permet de modifier les modes de perception acquise, d' « écouter autrement », de s'approprier progressivement d'autres systèmes d'organisation de

l'espace sonore, et de « comprendre » des langages musicaux différenciés. De la même façon qu'une oreille conditionnée par les spécificités phonologiques de la langue maternelle peut apprendre à « écouter » autrement puis à « comprendre » une ou plusieurs langues étrangères (cf. chap. VI).

Les conduites perceptives. – Il faut tout d'abord souligner le rôle de la mémoire. En effet, l'activité auditive est soumise aux contraintes temporelles. Sitôt apparues, les informations sonores et musicales disparaissent du champ perceptif, et la mémoire est immédiatement sollicitée pour rappeler des événements antérieurs. Par exemple, pour entendre qu'un thème est transformé, il faut se souvenir de sa présentation originale. D'une façon générale, la mémoire permet d'établir des mises en relation qui nourrissent toutes les conduites perceptives.

R. Francès avait jugé nécessaire de définir ce qu'il appelait une taxinomie des conduites perceptives. Les principales sont :

– *La détection*, qui est une réaction de vigilance : un stimulus est-il présent ?

– *L'identification* ou reconnaissance perceptive, qui est la conduite la plus fréquente dans les situations vitales. Elle relève d'un mécanisme associatif qui met en relation un stimulus sonore avec un modèle stocké en mémoire, une « trace » acquise dans l'expérience antérieure.

Dans les tâches d'identification, l'intervention de la mémoire se fait en quelques millisecondes. Pour expliquer ce processus, Francès propose un modèle d'organisation perceptive en quatre phases :

1/ Prélèvement d'indices (captation d'informations sensorielles) ;

2/ Synthèse de ces indices (mise en relation temporelle des informations sensorielles) ;

3/ Recherche d'une concordance des indices avec un prototype constitué et stocké dans la mémoire à long terme ;

4/ Décision de classement du stimulus par une réponse (vocale, gestuelle, verbale).

Et pour lui la mémoire serait comme un « lexique intérieur », qui s'enrichit des expériences acquises au cours de la vie. A l'intérieur du corpus de connaissances accumulées depuis la naissance, il y a des degrés de familiarité et une dimension affective. L'accès à ce lexique intérieur et l'effet de réactivation sont un facteur de l'identification.

– *La différenciation et la discrimination*, qui sont une comparaison entre deux ou plusieurs « formes » (bruits, sons, phonèmes, motifs rythmiques ou mélodiques, timbres...), dans lesquelles on cherche à découvrir les particularités qui les rapprochent (pareil ?) ou les distinguent (pas pareil ?).

Dans les tâches de discrimination, il y a donc comparaison entre la trace sensorielle d'un deuxième stimulus et la trace mnésique récente d'un premier stimulus stocké en mémoire à court terme. Cette trace mnésique est particulièrement sensible au phénomène d'oubli à cause des interférences dues à l'entrée de nouvelles informations et à la faible durée de la trace immédiate. La conduite de discrimination suppose une aptitude à abstraire pour pouvoir analyser les particularités des formes à comparer.

– *L'appréhension immédiate* dépend des capacités de l' « empan perceptif », qui correspond au nombre de stimuli sonores consécutifs pouvant être perçus dans une unité temporelle, un « présent psychologique » (5 secondes). Pour P. Fraisse, ce n'est pas tellement la durée du stimulus qui importe mais surtout le nombre d'éléments sonores perçus. Il y aurait rythmisation subjective de la succession de ces éléments, ce qui permettrait de les intégrer dans un seul présent. Et tout ce qui favorise l'organisation de stimuli (contours mélodiques, groupements rythmiques, tonalité, structure d'ensemble) permettrait d'augmenter l'empan perceptif et de faciliter la mémoire.

Si l'on pense d'une part aux cinq secondes qui constituent le « présent psychologique », et d'autre part aux éléments de la langue musicale (groupements rythmiques, mouvements sonores, formules mélodiques avec notes-repères à l'intérieur d'une échelle, attaques et évolutions des sons, évolutions des

intensités, structures simples...), l'éducation musicale et la pratique musicale sont un exemple privilégié pour favoriser ce développement de l'empan perceptif et de la mémoire en général.

– *L'estimation*, qui peut être de nature diverse :

. appréciations d'ordre introspectif, relatives à l'effet psychologique ou émotionnel ressenti ;

. jugements objectifs, qui concernent les matériaux sonores, la forme et le type d'écriture, le genre, etc. ;

. jugements normatifs, qui sont des appréciations personnelles ou se référant à des normes culturelles ;

. jugements de signification, qui considèrent la musique comme un langage voisin du langage verbal et capable d'exprimer un contenu extra-musical. Ces jugements établissent un rapport de signifiant à signifié ou créent des associations d'images mentales (sonores et visuelles ou littéraires ou sentimentales) qui sont tout à fait individuelles. L'audition fréquente ou trop systématique de « musiques descriptives » peut déclencher ou renforcer ce type de processus et de conduite perceptive, ce qui est réducteur.

– *Les attentes préperceptives*, qui facilitent aussi l'organisation temporelle et améliorent l'appropriation d'une séquence sonore ou musicale. Cette attente peut être créée par une « consigne d'écoute » qui limite le champ des stimuli pouvant se présenter (écoute ponctuelle, pendant un temps limité) ou qui prépare à une « centration » sur un élément précis à analyser : son tenu qui évolue (intensité, timbre), émergences de timbres, rythme, échelle mélodique, évolution de nuances, modification d'un thème, changements d'accords, retour d'un thème ou de l'orchestre après une cadence de soliste dans un concerto... L'acquisition et la maîtrise du sens tonal créent aussi un système d'attentes : phrase musicale suspensive ou conclusive ? cadence finale ou rompue ?

Modalités d'appréhension et de perception

Un fragment musical peut être écouté de façon globale, pour le plaisir, avec la seule envie de trouver un bien-être ou une stimulation intérieure. La musique est « ressentie » et, comme le dit Teplov, « l'aptitude à vibrer affectivement à la musique doit constituer le centre du sens musical ». Mais cette modalité d'écoute rend difficile ou impossible les tâches de discrimination. Par contre, l'approche analytique permet d'abstraire telle ou telle composante de l'ensemble et d'isoler des indices pertinents. C'est pour cela que les psychologues cherchent à comprendre comment se déroule l'écoute musicale et quels sont les mécanismes naturels du système auditif humain.

Les travaux des gestaltistes ont montré qu'il existe des tendances fondamentales et universelles à procéder par groupements d'éléments, selon des lois d'organisation que nous avons évoquées plus haut. Cela est le plus souvent illustré par des exemples visuels mais on peut penser que ces principes s'appliquent à des mécanismes de perception auditive (mouvements sonores, intervalles et contours mélodiques, groupes rythmiques, identification de thèmes...). Pour que la perception musicale « s'amorce », il faut que l'auditeur établisse des relations et identifie des regroupements significatifs : au niveau inférieur, ce seront des petits groupes de notes (quelquefois appelés « pattern sonore »), et au niveau supérieur ce seront des structures formelles plus importantes ou touchant à la structure d'une œuvre.

Mais, en plus de ces processus spontanés et immédiats du groupement auditif, les mécanismes de la perception nécessitent aussi une attention aux aspects saillants des stimuli perçus. Certains procédés de composition musicale facilitent la focalisation de l'attention sur un élément ou un niveau sonore :

– une ligne mélodique présentée dans le registre aigu des hauteurs (flûtes, violons, main droite au piano, soprani dans un chœur) car les sons aigus s'entendent bien et ne sont pas « masqués », même par une masse orchestrale importante ;

– un timbre soliste qui émerge au-dessus d'un arrière-plan inchangé ;
– une ligne mélodique très chantante qui apporte un mouvement par rapport à une texture sonore assez statique ;
– tout élément nouveau qui change ou apporte un contraste (mélodique / percussif, consonant / dissonant, fort / doucement...) ;
– la construction progressive d'une texture polyphonique qui amène à « attendre » puis à « reconnaître » un dessin mélodique à des hauteurs différentes, comme par exemple dans les entrées successives d'une fugue.

D'autres stimuli sonores, plus complexes, nécessitent une attention plus soutenue. Par exemple, pour écouter deux mélodies simultanées ou une mélodie accompagnée. Devant la difficulté à « saisir » deux ou plusieurs niveaux sonores simultanément, il semble que l'auditeur sélectionne ou hiérarchise l'information. Il isole une « figure » simple, facilement assimilable, et il relègue les autres éléments à l'état de « fond ». Francès analyse très bien ce processus (1984, p. 216) :

> « Percevoir une mélodie accompagnée, c'est suivre un déroulement linéaire, celui de la phrase mélodique, et effectuer en même temps un certain nombre de « décentrations » pour saisir l'organisation harmonique sous-jacente. Le pôle attractif de l'attention est fixé sans équivoque par la ligne de chant. Mais... cette attraction doit être suspendue ça et là chaque fois que l'accompagnement porte un élément de diversité par rapport à ce qui est attendu, d'invention dans les accords, les figures, les rythmes. Ces trajets automatiques entre le chant et l'accompagnement semblent s'effectuer en suivant la loi de la prégnance figurale respective de l'une et de l'autre ».

Si cette mélodie est jouée par un timbre soliste (voix, instrument), il y a renforcement dans la mise en évidence de cette « figure ». On peut demander à l'auditeur d'inverser le processus et de prêter attention en priorité à l'accompagnement. Mais ce rapport figure/fond persiste et l'on a du mal à avoir une représentation structurale unifiée. Il y a donc lieu de combattre l'effet de prégnance et de centration primitive, en

favorisant le processus de décentration, et de développer l'alternance centration/décentration pour contribuer d'une certaine façon au développement perceptif. A cet égard, les démarches interactives entre « écoute » et « production sonore », fréquentes en éducation musicale, permettent d'exercer l'attention auditive et de développer cette aptitude à la dissociation.

De façon complémentaire à la perception d'une organisation linéaire et simultanée, une autre dimension importante dans l'appréhension auditive consiste à saisir la structure temporelle d'une œuvre dans son ensemble. Si l'on admet qu'un grand nombre d'œuvres musicales du répertoire est élaboré à partir d'un matériau thématique assez facile à identifier, on peut dire que l'activité perceptive consiste aussi à suivre et garder en mémoire des éléments thématiques et leur traitement (présentation, reprise, transposition, variations mélodiques et rythmiques, harmonisation, orchestration), des moments de développement et des épisodes transitoires. Cela suppose des connaissances acquises et une discontinuité passagère de l'attention, pour « quitter » des éléments secondaires et revaloriser des éléments ou moments clés.

Enfin cela montre bien le rôle primordial de la mémoire pour mettre en relation le présent avec ce qui est écoulé, pour ordonner, pour dégager une construction, des articulations, des procédés d'invention. A cette notion de « perception totale », Francès oppose celle de « perception inéduquée » qui se heurte à « l'impression d'incohérence (par défaut d'assimilation), de dispersion (par défaut d'analyse et de synthèse), d'excessive uniformité (par défaut de distinction et de différenciation » (1984, p. 206).

Développement perceptif

Dans l'introduction à la deuxième édition de son ouvrage *Le développement perceptif* (1985), R. Francès semble d'accord avec le concept de Reuchlin (1981) qui considère la perception

comme un processus de construction, et il précise la possibilité d'un développement des capacités sensorielles et des conduites perceptives ; d'une part en liaison avec les modifications biologiques, d'autre part en fonction de l'exercice (personnel ou dans un cadre scolaire) :

– maturation neurologique ;

– progrès qualitatifs et quantitatifs dans l'élargissement du champ auditif (bandes de fréquences audibles, seuil d'audibilité en intensité) ;

– affinement des seuils sensoriels, abaissement des « seuils différentiels » et des « pouvoirs séparateurs » (tests de hauteurs, de durées, d'intensités) ;

– progrès de l'exploration, la mobilité dans les centrations et décentrations qui conduisent à des mises en relation (discrimination) ;

– précision croissante dans les jugements d'estimation.

Ce développement perceptif s'opère tout au long du développement général de l'enfant, mais il peut aussi se réaliser chez l'adulte sous l'effet de l'acculturation et de l'éducation musicale.

E. Willems envisage trois domaines différents de nature mais reliés entre eux de façon imperceptible : la sensorialité auditive, l'affectivité auditive, et l'intelligence auditive. Cette énumération est ordonnée du plus matériel et corporel au plus intellectuel et spirituel. Cette présentation en trois domaines, qui dans son esprit coexistent et s'interpénètrent, pourrait être remise en question par les recherches récentes en psychologie expérimentale et l'évolution de la pédagogie musicale au cours des vingt dernières années. Mais ce que Willems pense de la réceptivité sensorielle auditive et le travail qu'il conseillait de faire avec de très jeunes enfants restent d'actualité et peuvent servir de référence, en particulier à des enseignants responsables de l'éducation musicale à l'école maternelle.

En effet, si l'on tient compte du fait qu'entre 3 et 7 ans l'enfant vit en grande partie sensoriellement, il y a encore maintenant tout avantage à exercer et affiner cette sensorialité :

être attentif au mode sonore, écouter et imiter les sons et les bruits, comparer et apparier, juger et classer différents sons. Ce qui suppose un matériel sonore abondant et varié ; qui existe, que l'on collecte ou que l'on fabrique.

Ces exercices sensoriels concernent les timbres, auxquels le jeune enfant est très sensible, l'intensité, qui joue un rôle peut-être secondaire mais non négligeable, et la hauteur du son, avec un double aspect : le mouvement sonore et la notion de « Haut » et « Bas ». Mais très souvent les enfants confondent les paramètres de hauteur et d'intensité, ou bien de hauteur et de timbre. Il faut donc beaucoup varier les matériaux sonores et les situations de jeux sensoriels pour atteindre cet objectif d'une différenciation des éléments sonores. A travers ces nombreuses situations et activités, l'enfant apprend à focaliser son attention sur tel ou tel paramètre. Ainsi se construit l'apprentissage et peu à peu va se préciser la compétence.

A cet égard, les travaux menés de 1973 à 1985 par E. Dumaurier montrent bien l'évolution par étapes de ce qu'elle appelle la « perception-appréhension ». Cette étude expérimentale sur la perception auditive entre 3 et 6 ans était basée sur l'hypothèse que, dès 3 ans, les enfants sont capables d'identifier et de reproduire les gestes (frotter, frapper... vite, lentement, progressivement) sous-jacents aux sons qu'ils entendent. Cette expérimentation utilisait des matériaux très simples (planche, spatule, casseroles...) et s'attachait à des items simples (rythme, intensité, hauteur, forme) ou complexes (rythme et hauteur, rythme et intensité, intensité et hauteur).

Le dispositif de l'expérimentation portait essentiellement sur des exercices d'imitation, et le type de sons proposés à l'imitation était inspiré de la musique concrète (cf. chap. III). Il s'agissait principalement de sons « formés » au sens Schaefférien du terme (attaque du son, évolution, fin).

Je pense que cette reproduction motrice peut être gestuelle mais aussi vocale. On sait à quel point les enfants aiment imiter vocalement les bruits et les actions sonores (voitures, avions, scènes de rue, clips publicitaires, jeux électroniques, guerre des

étoiles...). C'est un jeu spontané, ils n'y pensent même pas. Mais en cela l'oreille fonctionne, et souvent avec beaucoup de finesse.

Par ailleurs, comme le disait Willems, « ... la sensorialité est une des caractéristiques des compositeurs modernes tels que Debussy, Moussorgsky, Strawinsky, Béla Bartók, et naturellement de tous ceux qui manient le son pour lui-même (musique électronique) ainsi que les bruits (musique concrète), entre autres » (Willems, 1976, p. 39).

Il n'y aurait alors que des avantages à faire aussi entendre aux enfants de courts fragments musicaux, bien choisis, pour donner à ces jeux et exercices sensoriels une dimension et des références artistiques et culturelles tout à fait souhaitables.

Mais jusqu'à 6 ans, la perception chez l'enfant serait globale et caractérisée par la difficulté à intégrer des détails en un ensemble structuré, à articuler le tout et les parties, c'est-à-dire à tenir compte de l'organisation d'un objet (œuvre picturale, trame sonore) en même temps à différents niveaux. Jusqu'à cet âge, le « traitement » des informations sonores est donc une juxtaposition de sensations, sans mise en relation, ce qui rend les tâches de discrimination difficiles sinon impossibles. Ce syncrétisme de la perception enfantine est dû au primat de la proximité, au « pointillisme auditif », à la faiblesse de l'extension active de l'écoute.

L'évolution consistera en une modification progressive dans les conduites perceptives et en particulier dans l' « exploration » qui devient plus mobile, qui s'organise autrement, et qui rend possibles des mises en relation.

Au cours de la sixième année, cette modalité de perception ne disparaît pas mais fait progressivement place à une écoute analytique, car l'enfant acquiert l'aptitude à sélectionner des informations, à isoler telle ou telle composante de la musique comme dimension pertinente. Il devient donc capable d'abstraire telle ou telle propriété d'un stimulus, d'utiliser les mécanismes de centration et décentration, et de réaliser plus facilement des tâches de discrimination (« pareil »/« pas pareil »). Cet

âge correspond à celui d'acquisitions similaires dans le domaine visuel et dans les opérations logiques ; c'est-à-dire qu'il y a correspondance de schèmes cognitifs dans différents domaines.

Ce serait vers 8 ans que l'enfant deviendrait capable d'effectuer des coordinations de type temporel, surtout si l'on a veillé à développer en lui les capacités de mémoire immédiate.

De même, les capacités perceptives polyphoniques, qui consistent à explorer la totalité d'un champ sonore (superposition d'aigus et de graves, de timbres et de lignes mélodiques), se développent avec l'âge. L'enfant ne peut appréhender tous les niveaux en même temps car il subit la prégnance des parties supérieures et ne peut s'en soustraire que progressivement, entre 7 et 12 ans (cf. A. Zenatti).

On entrevoit ainsi quelles peuvent être les conséquences pédagogiques de tout cela. Mais si l'on ne voulait retenir que deux idées importantes après ce qui vient d'être évoqué, ce serait :

– Le passage d'un stade à l'autre se fait en fonction de deux facteurs essentiels : l'évolution génétique de l'enfant et sa formation culturelle. Cela met en évidence le rôle de l'éducation, qui serait souhaitable autant dans la famille qu'à l'école.

– Dans ce développement, l'aspect affectif est indissociable de l'aspect cognitif : l'un constitue la dynamique, l'autre forme la structure d'un schème d'assimilation. Dans cette perspective, le plaisir musical est lié à la compréhension du langage musical, et toute connaissance nouvelle vient enrichir et diversifier l'émotion esthétique.

CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Réflexion préalable

Il est temps de faire une synthèse et d'entrevoir quel pourrait être le sens et la portée de ce livre. Nous avons vu que « percevoir » auditivement, c'est appréhender le monde sonore

qui nous entoure. C'est aussi écouter de la musique, qui nous donne du plaisir et suscite en nous des émotions (joie, enthousiasme, apaisement) ou bien qui nous apporte du désagrément (nouveautés trop grandes, intensités trop fortes). Mais, en plus de ce « ressenti » qui est d'ordre physique et affectif, « percevoir » est aussi être capable d'analyser ce qui est capté par l'oreille et traité par le cerveau. C'est-à-dire exercer des capacités sensorielles et des conduites perceptives qui permettent de saisir ces éléments sonores et musicaux, de les organiser, les coordonner, les « comprendre », et en arriver à des activités de reproduction ou de jugements.

On a également vu que, jusqu'à un certain âge, l'enfant n'est pas capable de sélectionner des éléments, de réaliser des centrations successives et de faire des mises en relation rapides, donc d'abstraire et d'analyser. Cette activité devient progressivement possible mais « c'est faute de la posséder à un degré suffisant que les petits perçoivent de façon "syncrétique" ou globale, ou encore par accumulation de détails non reliés entre eux » (J. Piaget).

Les structures de l'école maternelle et élémentaire se situent justement dans la tranche d'âge où les modalités de la perception se transforment. Il serait donc normal que l'enseignant travaillant à ce niveau scolaire soit responsable de « conduire » l'enfant dans son développement perceptif. C'est-à-dire de guider son attention auditive, afin de mettre en place ces mécanismes et de donner des repères qui seront les fondements de cette construction perceptive de l'enfant. Cela est d'autant plus important qu'il y a convergence entre perception auditive dans le domaine musical et dans le domaine linguistique (cf. chap. V et VI).

A partir d'aptitudes qui dépendent de dispositions innées, ce développement d'une écoute analytique pourrait commencer au « Cycle des apprentissages fondamentaux » (5, 6, 7-8 ans) puisque cela devient neuro-biologiquement possible, et devrait être continué au « Cycle des approfondissements » (8, 9, 10-11 ans). Ayant déjà exercé son oreille, l'écolier passerait au Collège puis au Lycée en continuant d'écouter et d'analyser toutes

sortes de musiques et toutes trames sonores dans les deux dimensions (horizontale et verticale). L'élément nouveau et complémentaire à ce niveau scolaire serait l'apport culturel intégré à l'écoute d'œuvres.

Si ce cheminement progressif était effectivement réalisé pendant tout le cursus scolaire, cela permettrait à tout adulte de « choisir » librement tout au long de sa vie les modalités d'écoute les mieux adaptées à diverses situations : écoute globale et plus ou moins attentive, pour le plaisir, sans analyse ; écoute plus fine et analytique pour répondre à une curiosité ; écoute adaptative pour s'initier à des domaines musicaux moins connus, se familiariser avec d'autres mondes sonores, et peut-être découvrir ainsi d'autres plaisirs. L' « outil » perceptif étant forgé, il pourrait être utilisé à des niveaux de compétence différenciés, à volonté.

Mais l'enseignant qui travaille à l'école maternelle ou élémentaire, avec de jeunes enfants qu'il perçoit dans leur globalité (dimensions intellectuelle, corporelle, émotionnelle) et qui est chargé de leur éducation générale (y compris l'éducation musicale), se trouve devant de nombreuses questions, qui le renvoient inévitablement à la représentation qu'il a de sa compétence en ce domaine (cf. chap. IV) donc à sa propre formation musicale et professionnelle. Par exemple :

1/ Puisqu'un fragment musical est un item complexe constitué de différentes composantes qui sont associées à l'intérieur d'une organisation temporelle :

– des hauteurs (intervalles mélodiques et harmoniques) ;

– des durées (structures rythmiques) ;

– des timbres (bruits, instruments/voix, registres/tessitures, modes d'attaque) ;

– des dynamiques (mouvements sonores, variations d'intensité...).

Y a-t-il pour l'enfant des composantes musicales prioritaires ? des activités particulièrement formatrices ? de quel âge à quel âge ? par quoi commencer ? quelle(s) progression(s) suivre ? et quelles musiques faire entendre ?

2/ Puisque les capacités dans la perception harmonique semblent pouvoir se développer plus tardivement chez l'enfant, il faudrait donc développer des aptitudes et amener à des compétences d'abord dans la perception de l'organisation linéaire (mélodique et rythmique), puis de l'organisation simultanée (exploration verticale de différents plans sonores).

Mais comment atteindre ces objectifs à travers des situations globales : chants, danses, jeu instrumental simple, écoutes musicales, activités de création ?

3/ Enfin comment gérer ce développement perceptif dans la durée et la continuité, alors que chaque enfant, qui grandit tout au long de sa scolarité, passe entre les mains de plusieurs enseignants ?

S'il n'est pas trop démodé ou utopique de penser que cela pourrait être un « projet éducatif » utile à ces enfants-adultes en formation (l'écoute est partout dans la vie), cela pourrait justifier une réflexion au sein des équipes de maîtres dans les écoles : quelles activités proposer pour atteindre quels objectifs ? quelles programmations dans les grandes lignes ? et quelles évaluations, dans le sens de jalons, pour vérifier les niveaux de compétences acquises dans ce domaine perceptif ? En cela, l'École assurerait l'une de ses missions, une parmi d'autres, mais qui devrait toujours rester utile.

Dans les pages suivantes, nous essaierons d'entrer dans les détails d'un travail pédagogique à caractère essentiellement structurant :

– Développement perceptif dans l'organisation linéaire (oreille mélodique, sens rythmique), en apprenant à maîtriser ce qui est « avant » et ce qui est « après ».

– Développement perceptif dans l'organisation simultanée (oreille harmonique), en apprenant à maîtriser ce qui est « en même temps ».

Pour tenter d'en garder une vision claire, nous proposerons ensuite une sorte de tableau synthétique. Puis nous examinerons comment la prise en compte des évolutions musicales,

culturelles et éducatives remet en cause cet objectif de structuration et amène à aborder la perception auditive sous un autre angle. Mais... y a-t-il pour autant contradiction ? ou plutôt évolution et complémentarité possible ?

Développer l'oreille mélodique

L'objectif essentiel en ce domaine est de sensibiliser l'oreille à l'organisation des hauteurs des sons, à l'intérieur d'un système musical qui pour nous est le système tonal, et cela dans le déroulement du temps qui est irréversible. Cela suppose la mise en place progressive de mécanismes de décodage d'un réseau de relations complexes car en réalité cette organisation linéaire comporte deux dimensions fondamentales complètement associées : l'organisation des hauteurs et l'organisation des durées. On pourrait d'ailleurs en ajouter une troisième, le timbre, que nous traiterons à part, plus loin.

En effet, mélodie, rythme, harmonie et timbre sont indissociables dans ce qui est perçu comme une réalité musicale globale. Un apprentissage par éléments dissociés présupposerait que l'on construit sa perception par une démarche allant du simple au complexe. Or on sait maintenant que c'est le contraire qui se produit au cours du développement : à partir de la perception globale d'items complexes, on devient capable, par abstraction, d'isoler différents éléments et de faire des comparaisons. C'est à partir du moment où l'enfant deviendra capable d'abstraction qu'il pourra peu à peu passer d'une écoute globale à une écoute analytique, et se centrer sur les éléments mélodiques ou rythmiques, ou sur les timbres.

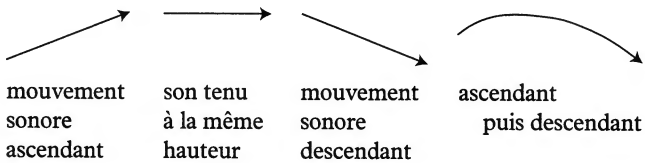
C'est donc pour la clarté de l'exposé que nous traiterons séparément ces dimensions :

oreille mélodique
sens rythmique
oreille harmonique
sensibilisation aux timbres

mais sans perdre de vue que, dans les matériaux utilisés et dans

les situations pédagogiques proposées, elles sont intimement liées. A chaque fois, nous présenterons les éléments musicaux dans l'ordre qui correspond aux aptitudes et aux stades d'acquisition chez l'enfant. Pour chaque élément, il s'agit toujours pour lui de découvrir et « ressentir » (corporellement, sensoriellement, affectivement), puis d'exercer et peu à peu de maîtriser la notion.

Sensation de mouvements sonores. – Des sirènes et mouvements mélodiques simples sont donnés à la voix ou à la flûte à coulisse. Des jeux de reconnaissance et d'imitation vocale sont proposés. Pour cela des gestes de main, qui accompagnent l'intonation, ou des codages simples, vers le haut et vers le bas, aident à concrétiser dans l'espace visuel ce qui est perçu dans l'espace sonore :



Acquisition du sens de l'intervalle. – Le plus naturel, parce que musical et proche de l'enfant, consiste à apprendre régulièrement des chansons par audition et à utiliser quelques-unes de ces chansons connues pour réaliser un travail sur des fragments de ces petites mélodies : devinettes-reconnaissance, transposition (plus haut, plus bas), introduction d'un intrus, modification d'un intervalle... A propos de cet apprentissage, on peut faire quelques remarques :

– le travail en imitation (perception auditive / reproduction vocale) est important car il facilite l'appropriation de ce sens de l'intervalle. Des habitudes perceptives se forment : l'enfant s'entend chanter, en direct ou en enregistrement, et il écoute des chansons qui sont composées d'intervalles faciles à chanter.

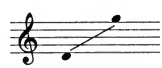
– A 6 ans, les capacités d'analyse sont peu développées et la mémoire immédiate est restreinte (à 7 ans, ce sera mieux). Il faut noter que la discrimination mélodique est plus aisée si le

groupe mélodique est court (2, 3, 4 ou 6 notes) et si les intervalles du dessin mélodique sont petits.

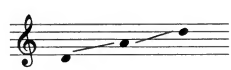
– L'expérience auditive et vocale d'un intervalle précède sa dénomination.

– Des gestes de mains précis (phonomimie) pourraient ultérieurement fixer la dénomination des sons et des « relations mélodiques », en faciliter l'intonation, et compléter ainsi cette appropriation des intervalles.

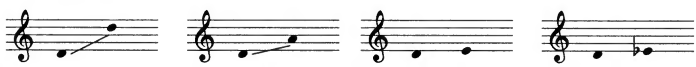
Par ailleurs, à côté de ce travail à partir des chansons, on peut suggérer des jeux d'écoute à réaliser avec un carillon ou des lames sonores. Le maître montre et fait entendre deux sons distants d'un grand intervalle.

Par exemple :

Les enfants écoutent et regardent, pour associer les sensations visuelles et auditives de l'intervalle entre ces deux sons. Ils peuvent même, en écho, mimer dans l'espace et dans le bon ordre le son entendu « en bas » et « en haut ». Cette sensation peut être revécue les yeux fermés, pour la retrouver intérieurement, pour apprendre à s'en construire une représentation mentale, et ainsi développer la concentration.

Cette expérience de « en bas » et « en haut » peut être réalisée en faisant comparer trois sons : un « en haut », un autre « plus bas » et un autre « tout en bas ».

Par exemple :

Les enfants écoutent et miment chacune des hauteurs avec la main, ou déplacent un petit personnage sur chacune des trois marches d'un escalier dessiné ou imaginaire pour répondre au jeu auditif de « Où est-il ? ». Et puis le même jeu devra être réalisé

progressivement avec des intervalles de plus en plus réduits.

Par exemple :

en suivant la même progression (écouter en regardant puis sans regarder), puis en alternant grands et petits intervalles.

Remarque importante : Chaque série d'exercices ne doit pas durer longtemps pour ne pas lasser. Mieux vaut le faire souvent. Cela doit être réalisé dans un climat calme, avec une attention soutenue. Les sons doivent être joués par le maître avec un geste souple, une attaque douce sur les lames sonores, et l'on doit passer d'un son à l'autre ni trop vite ni trop lentement ; pour laisser à l'enfant du temps aux différentes phases du processus : attendre, entendre, prendre conscience du changement par rapport au son précédent (pareil ? plus haut ? plus bas ?), et montrer ce changement avec la main dans l'espace ou bien reproduire vocalement sur *la-la* les deux sons perçus s'ils sont chantables.

Si l'on dispose d'un carillon intratonal ou d'un jeu de clochettes (cf. les instruments utilisés dans la méthode Willems), on peut proposer des exercices de classement de sons qui affinent encore l'acuité auditive car on en arrive à des écarts entre deux sons plus petits que le demi-ton (quart, huitième, seizième de ton).

Ces jeux d'écoute, de perception différentielle et de classement, préparent bien sûr « l'oreille musicale ». Mais cette sensibilité aux petites différences de hauteurs et aux sons très voisins prépare aussi à une bonne perception des phonèmes dans la langue orale (cf. chap. V).

Acquisition du sens de l'organisation des intervalles. – « Des enfants en bas âge arrivent déjà à remarquer et à mémoriser des motifs de courbe mélodique, mais ce n'est qu'au prix de plusieurs années d'acculturation qu'ils acquièrent une connaissance implicite du schéma tonal de leur culture » (W. J. Dowling, 1994,

p. 175). Il faut en effet distinguer appréhension de motifs mélodiques et processus de classification de notes à l'intérieur d'une échelle mélodique (gamme diatonique).

Nous avons déjà évoqué brièvement ce stade de l'acquisition du sens de l'organisation des intervalles. Zenatti affirmait (1990, p. 30) que l'équilibre est atteint quand l'enfant a assimilé la hiérarchie du système tonal, c'est-à-dire quand il devient lui-même capable d'organiser les sons selon ce système, par exemple dans des improvisations chantées. W. J. Dowling (1994, p. 172-173) et M. Imberty (1990, p. 46-56) ont également analysé les chants spontanés des enfants dans leur évolution jusqu'à l'âge de 6 ans.

On pourrait retenir les grandes lignes de ces observations pour les mettre en relation avec le travail réalisé quand l'enseignant apprend des chansons aux enfants. Cela permettrait de cerner en quoi il y a interaction entre les deux processus (production vocale spontanée, écoute et reproduction vocale d'une chanson) donc comment il y a acculturation et appropriation de ce système tonal :

– Autour de l'âge de 1 ans, les enfants commencent à créer des chansons. Celles-ci évoluent sur des hauteurs plus ou moins stables et ont une scansion régulière. Elles sont constituées de courtes phrases, avec des courbes mélodiques et rythmiques empruntées à des chansons familières ou inventées par les enfants.

– De 1 à 2 ans, l'intonation de ces chants spontanés reste fluctuante, il n'y a pas de centre tonal constant et, si les mouvements ascendants et descendants semblent contrôlés par les enfants, les hauteurs de sons restent imprécises au regard des exigences des adultes. Un semblant de forme s'esquisse parfois, avec la répétition et l'alternance de deux ou trois motifs auxquels s'ajoute quelquefois une petite coda. Mais la décision de finir est très aléatoire...

– A l'approche de l'âge de 5 ans, la durée de ces chants spontanés s'allonge, certains passages peuvent rester dans un cadre de tonalité plus ou moins cohérent, mais il peut y avoir

fluctuation du centre tonal et changement brusque vers un autre centre de stabilité temporaire. Les intervalles se précisent et commencent à se rapprocher des modèles des adultes.

Par ailleurs, peut-être n'est-il pas complètement inutile de rappeler la spécificité de cette organisation des intervalles dans le système tonal. Selon Dowling, quand nous entendons les notes d'une mélodie, « nous avons automatiquement tendance à les classifier comme autant de degrés dans la gamme diatonique propre à notre culture » (1994, p. 145). Analysant la mélodie *Ah ! vous dirai-je, maman* dans sa présentation normale et avec des modifications d'intervalles, donc de courbe mélodique, Dowling met en évidence ce sentiment que l'auditeur peut avoir de notes instables ou stables, d'inachèvement d'une phrase ou de repos final.

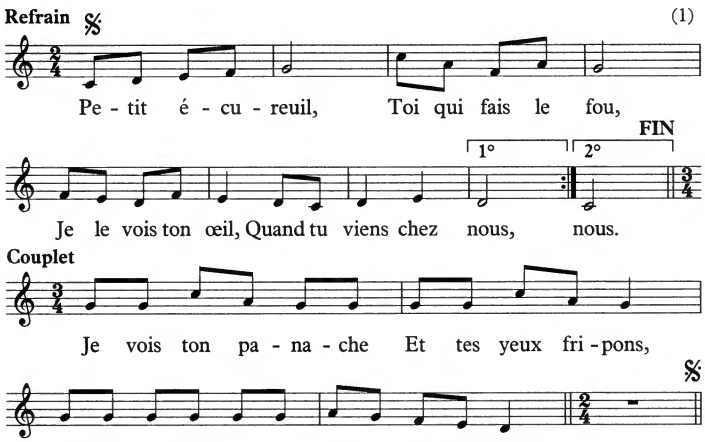
Il en résulte une représentation intérieure d'un schème tonal comportant une hiérarchie d'importance et de stabilité de notes de la gamme diatonique. « Dans cette représentation, les notes de l'accord de tonique (tonique, tierce et quinte)... forment un noyau central, tandis que le notes intermédiaires, étant moins stables, sont distribuées autour de la périphérie » (1994, p. 148).

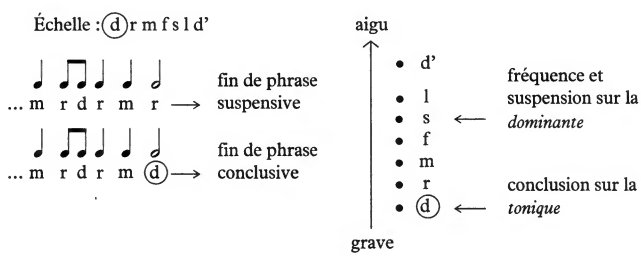
Cette représentation d'une hiérarchie tonale, de tensions, d'attractions et de résolutions sera bien entendu confortée auditivement par un travail harmonique ultérieur (accompagnement de chansons, chant choral).

Enfin, confirmant l'analyse Teplov (1947), R. Francès précise la nature psychologique du « sentiment tonal » :

> « Les rapports sonores d'une mélodie, selon leur nature, entraînent l'apparition d'impressions diverses de tension ou de détente, de suspension ou d'achèvement selon que l'auditeur perçoit les degrés de repos ou de mouvement de la tonalité suggérée. Ainsi l'inachèvement d'une mélodie qui se termine sur un degré autre que le 1er, le 3e ou le 5e est ressenti émotionnellement comme une tension appelant un complément non point d'ordre logique, mais d'*ordre sensoriel.* Cette composante émotionnelle ne repose pas sur un savoir représenté, mais sur une accumulation de perceptions antérieures » (Francès, 1984, p. 105).

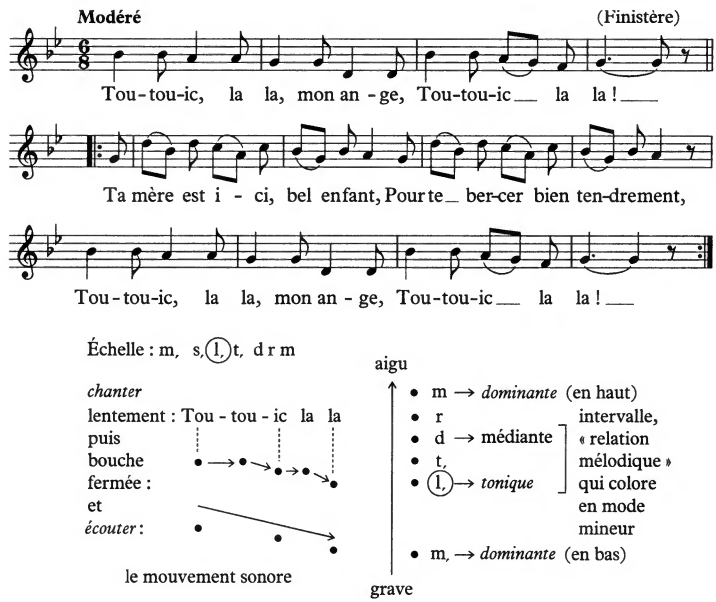
Ce rappel et les informations précédentes permettent alors de comprendre en quoi l'apprentissage de chansons peut contribuer à stabiliser les représentations auditives intérieures et à renforcer l'acquisition des structures tonales chez l'enfant. Par exemple avec ces chansons choisies parmi des centaines d'autres :

PETIT ÉCUREUIL

Refrain
(1)
Pe - tit é - cu - reuil, Toi qui fais le fou,
1°
2°
FIN
Je le vois ton œil, Quand tu viens chez nous, nous.
Couplet
Je vois ton pa - na - che Et tes yeux fri - pons,
Tu fais ca - che ca - che Au - tour du vieux tronc.



1. Raymond Fau, *50 chansons pour enfants*, Paris, Presses d'Ile-de-France.

TOUTOUIC, LA, LA, VA MABIC


Modéré
(Finistère)
Tou-tou-ic, la la, mon an - ge, Tou-tou-ic la la !
Ta mère est i - ci, bel enfant, Pour te ber-cer bien ten-drement,
Tou-tou-ic, la la, mon an - ge, Tou-tou-ic la la !
Échelle : m, s, l, t, d r m
chanter
lentement : Tou - tou - ic la la
puis
bouche
fermée :
et
écouter :
le mouvement sonore
aigu
m → dominante (en haut)
r
d → médiante
t,
l, → tonique
intervalle, « relation mélodique » qui colore en mode mineur
m, → dominante (en bas)
grave

Pour choisir un répertoire de chansons, le maître peut évidemment avoir de nombreux critères : intérêt des paroles et du sujet pour la motivation des enfants, texte en relation avec un sujet d'étude en classe, etc. Mais, s'il veut avoir à sa disposition un matériau musical suffisant pour imprégner l'oreille de ces intervalles qui s'organisent à l'intérieur d'échelles de plus en plus étendues et qui ont même une coloration spécifique « mode majeur » et/ou « mode mineur » (selon que l'intervalle entre la 1re et la 3e note de l'échelle est une tierce majeure ou mineure), il faut aussi choisir des chansons en fonction de la ligne mélodique et pas seulement en fonction des paroles.

En procédant ainsi, on crée chez les enfants des habitudes perceptives qui familiarisent avec un code, et on leur donne la possibilité d'acquérir progressivement le sens tonal, compétence de classification automatique des hauteurs qui forme la

base de notre appréhension d'une mélodie : achèvement ou inachèvement, tension ou repos. Cela implique des mécanismes psychologiques correspondant à une opération de sériation, et cela se réalise de la même façon à partir de chansons et de thèmes faciles à chanter dans l'audition de fragments musicaux.

Dès le début de cette sensibilisation au sens de l'intervalle et de l'organisation des intervalles, il est important de veiller aussi au développement des « représentations auditives » donc de l' « oreille intérieure », pour acquérir l'aptitude à évoquer mentalement les intervalles (notion d'invariance), pour apprendre à entendre le déroulement d'une mélodie sans qu'elle soit sonorisée, extériorisée, (ex. jeu de « chansons à trous »), et pour apprendre à opérer volontairement sur ces représentations mentales (cf. Teplov). Cela est particulièrement utile pour anticiper l'intonation d'un intervalle ou d'une première phrase de chanson.

Maîtrise de la notion de justesse. – C'est une étape importante, qui suppose la maîtrise des mécanismes psychologiques impliqués, c'est-à-dire la confrontation entre sensation et représentation auditive :

– à la perception, c'est la coïncidence ou non entre perception réelle et ce qui était attendu ;

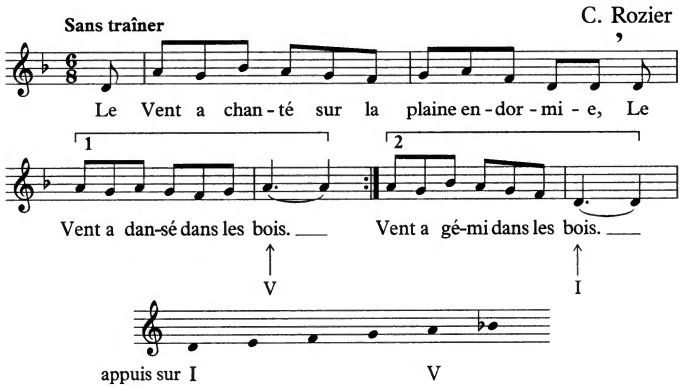
– à la reproduction, c'est la comparaison entre la représentation d'intervalles justes et les sons émis effectivement.

Cela se met en place tout naturellement, surtout si l'on fait chanter les enfants très régulièrement. Pour certains, cela est déjà stabilisé à l'école maternelle (Moyenne ou Grande Section). Pour d'autres, et pour une stabilisation homogène de tout une classe, cela est un peu plus tardif (CP ou CE1). Mais tout enfant apprend à « chanter juste » après de nombreux essais, au cours desquels d'une part se crée l'aptitude à maîtriser l'appareil vocal, et d'autre part s'élaborent les représentations auditives.

Acquisition de la notion de phrase musicale, qui a un début et une fin, et du *sens de l'organisation des phrases musicales*, qui peuvent faire ressentir une impression de :

suspension ⟶ ponctuation, respiration, repos passager (souvent sur le V^e degré de l'échelle mélodique),
ou de conclusion ⟶ stabilité, repos définitif (sur le 1^er degré).

Par exemple :



Cette sensibilisation à l'alternance de suspension et de conclusion peut amener à découvrir une structure en question-réponse. Elle peut même préparer le développement de l'oreille harmonique qui deviendra un jour capable d'entendre dans l'accompagnement de chansons des accords placés aux bons endroits :

Mélodie :	Début ⟶	Suspension ⟶	Fin
Fonctions harmoniques :	Tonique I	Dominante V	Tonique I

Et cette sensibilisation à l'organisation des phrases musicales peut aussi mener à la prise de conscience auditive de reprises, à l'identique ou avec des modifications vers la fin,

ex : ⟶ forme binaire

ou : refrain, 1^er couplet, refrain, 2^e couplet, refrain... ⟶ forme Rondo

ou : une idée, une autre, et reprise de la première ⟶ forme A B A

Cette notion de phrase musicale peut être fixée en sollicitant régulièrement la mémoire, ce qui aura en plus l'avantage de rendre capable de reconnaître une mélodie (chanson ou thème), seule ou intégrée à une trame sonore plus complexe.

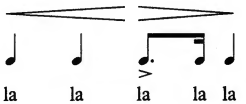
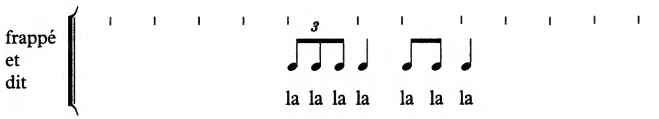
Aptitude à analyser l'organisation d'une séquence musicale. – Pour cette aptitude à structurer le temps, Imberty fait la différence entre deux schèmes psychologiques : des « schèmes d'ordre », qui permettent d'appréhender une succession d'événements sonores et orientent l'attention perceptive vers un nouvel élément, et des « schèmes de relations d'ordre », qui permettent d'établir des rapports entre des parties d'œuvres, des éléments répétés à distance (identification de thèmes et d'éventuelles modifications).

Cela ne peut que renforcer l'intérêt d'un travail à partir de chansons et de thèmes chantables, qui constituent des séquences de courtes durées mais dans lesquelles une évolution ou une forme simple permet d'amorcer ce travail de structuration du temps. Et il ne faut pas oublier les jeux d'alternance entre chanter et intérioriser, ni les propositions de terminer des phrases musicales pour apprendre à conclure ou résoudre des tensions.

De façon complémentaire, nous allons voir maintenant comment se réalise le développement du sens rythmique.

Développer le sens rythmique

En ce qui concerne ce domaine, on peut commencer par rappeler quelques avis différenciés. Selon Martenot, « c'est par le rythme dans son expression la plus directe, la plus rudimentaire, la plus instinctive, que doit commencer l'éducation musicale. Le sens du rythme peut alors se développer à tout âge et devenir la clef d'un enseignement vivant » (1970). Et il précise que ce développement du sens rythmique doit se réaliser en observant un certain nombre de conditions, parmi lesquelles l'emploi du rythme à l'état pur, sans association à un élément mélodique, et l'entraînement à la répétition de formules brèves

par imitation qui sont enchaînées sans interruption (« formules incantatoires »).

Pour lui, l'éveil du sens rythmique dépend d'abord de l'acquisition d'une indépendance motrice entre deux groupes musculaires, afin de pouvoir coordonner d'une part le frappement vif et léger de la « pulsation-jalon » régulière, et d'autre part l'expression de formules rythmiques avec la voix parlée :

En cela il s'oppose au point de vue de Teplov (1966), qui s'insurge contre la tentation des pédagogues de détacher l'élément rythmique du reste du tissu musical (cf. l'expression bien connue « je fais du rythme ») car, pour lui, le sens du rythme ne peut ni s'éveiller ni se développer en dehors de la musique, en particulier de sa composante mélodique.

De son côté, P. Fraisse affirme que « la perception du rythme est faite tout à la fois de la perception de structures et de leur répétition. La complexité de cette perception et ses incidences motrices et affectives conduisent à parler d'expérience rythmique plutôt que de perception » (1974, p. 107).

Enfin Willems pense qu' « après avoir entraîné les débutants dans la pratique rythmique, par des chansons et des exercices de rythmes, basés sur les mouvements corporels et sur l'utilisation d'instruments à percussion..., il s'agit – et c'est le point difficile de l'éducation – de passer de l'action instinctive, inconsciente, à la conscience cérébrale, réfléchie, indispensable pour pouvoir écrire et lire les rythmes » (1976, p. 21-22).

Il s'agit donc d'un domaine complexe, et l'ambiguïté du concept de rythme tient à la nature même des processus impliqués dans un comportement qui a des niveaux et des aspects différents. Mais la simple observation d'un groupe de jeunes enfants qui évoluent librement dans l'espace en écoutant une musique nous amène effectivement à constater que la perception du rythme n'est jamais purement auditive (chez les adultes aussi d'ailleurs). Elle induit des réactions corporelles, donc elle a une composante motrice très importante, surtout chez les enfants (balancement, marche, danse, frappe). Et elle comporte aussi une dimension affective, parce qu'elle amène à ressentir l'expressivité de la musique (excitation, apaisement).

En fait, il n'y a pas « le » sens du rythme, « une » aptitude rythmique, mais « des activités rythmiques différentes », et il convient d'envisager le développement génétique de ces capacités sous plusieurs aspects. Chez les très jeunes enfants, l'aspect moteur est essentiel. Dès la fin de la 1re année, l'enfant danse spontanément en écoutant de la musique ou se balance sur l'incitation d'une musique très rythmée. Jusqu'à 3 ans, les mouvements corporels sont pour lui le principal mode de réponse et constituent les bases des futures activités rythmico-mélodiques de la période suivante (3-6 ans).

Avec l'âge se développe la capacité de mieux synchroniser mouvements corporels et rythme musical : la marche sur des musiques familiarise avec le caractère périodique du rythme (pulsations régulières), les frappes de mains s'améliorent et sont mieux adaptées à l'accompagnement de ce qui est perçu comme régulier. Cette compétence s'affine avec l'âge mais aussi avec l'entraînement et une pratique musicale régulière. D'où l'utilité des comptines (parlées et chantées), des jeux de doigts et jeux de mains, des petites chansons avec balancement à deux enfants, ainsi que des rondes et jeux dansés à l'école maternelle. Non seulement ce répertoire procure du plaisir à l'enfant, facilite la communication entre lui et la maîtresse, et crée un climat émotionnel favorable à l'écoute. Mais il centre l'attention de l'enfant sur son corps : élaboration de l'image mentale des

parties du corps et affinement des aptitudes sensori-motrices. Enfin ce répertoire permet à l'enfant d'accéder à la perception du temps organisé ; pulser et accentuer un texte parlé ou chanté, dire ou agir à un moment précis (chansons mimées, rondes à s'accroupir), donc apprendre à anticiper pour préparer un geste ou un déplacement.

Il y a ensuite le progrès dans la perception et la reproduction de structures rythmiques ; à la fois pour le nombre d'éléments (formes à 3 ou 4 éléments, et plus tard 7 ou 8 éléments) et pour la complexité de la structure. Et puis, avec l'entraînement, viendra peu à peu une plus grande maîtrise dans la synchronisation sensori-motrice, en particulier avec des musiques qui accélèrent (source d'excitation) et qui ralentissent (travail plus difficile du contrôle musculaire et émotionnel). En cela se développe l'aptitude psychomotrice à contrôler des mouvements corporels chaque fois qu'il y a changement rythmique ou difficulté. Vécue corporellement, cette perception des éléments temporels peut être associée à la conquête de l'espace. Là encore, c'est tout l'intérêt des danses de tradition orale enfantine à l'école maternelle.

Il peut être utile de faire maintenant une parenthèse un peu technique sur les éléments déterminants dans la perception et la reproduction de structures rythmiques. Au début du XX^{e} siècle, les travaux de l'école de la Gestalt avaient permis d'établir que des éléments sonores successifs (horloge qui sonne l'heure, gouttes d'eau provenant d'un robinet mal fermé, suite de mots dans la parole...) s'organisent par le sujet qui les perçoit en une suite de formes, de groupes rythmiques. Selon P. Fraisse, ce groupement subjectif se réalise grâce à un *présent psychologique* (ou mémoire à court terme) qui est la caractéristique fondamentale de notre perception du successif.

Les recherches de Fraisse et de ses collaborateurs ont permis de préciser ces mécanismes de la rythmisation d'éléments successifs. Il y a tout d'abord un premier déterminant, les limites temporelles du groupement, qui concerne la relation entre tempo et groupement rythmique. Si le tempo est trop

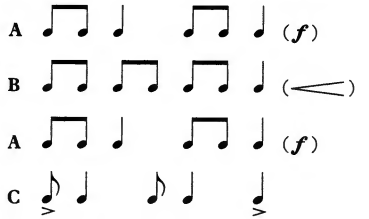
lent, on ne fait pas de lien entre les éléments. S'il est trop rapide, on ne fait pas de distinction entre les éléments. La limite inférieure serait quand les intervalles entre ces éléments se situent entre 15 et 20 centièmes de seconde. La limite supérieure serait quand l'écart se situe entre 150 et 200 centièmes de seconde. L'intervalle le plus favorable se situerait autour de 40 cs. C'est une moyenne car il faut aussi tenir compte du « pouvoir séparateur » individuel, différent selon les sujets.

Un deuxième déterminant de cette rythmisation serait le nombre d'éléments constitutifs : de 5 à 6, car au-delà on perçoit des sous-ensembles, ce qui permet de multiplier le nombre d'éléments perçus en une relative unité. L'interaction entre ces deux déterminants (durée des intervalles et nombre d'éléments) amène à considérer que la durée totale d'un groupe rythmique, même s'il comporte des sous-ensembles, ne peut dépasser 4 à 5 secondes. Ainsi, dans des tâches de reproduction, et si l'on veut empêcher que le sujet « compte » les éléments avec une verbalisation, une régulation doit s'établir. Plus l'intervalle entre les sons augmente, plus le nombre d'éléments que l'on peut saisir en une suite doit être petit. Inversement, plus on veut faire percevoir d'éléments, plus il faut diminuer la durée des intervalles qui les sépare, donc aller plus vite (Fraisse, 1974, p. 79).

Pour un enseignant qui propose assez souvent aux enfants des formules rythmiques à reproduire par imitation, pour capter l'attention, pour développer la mémoire immédiate et vérifier les aptitudes auditives, ces données me paraissaient nécessaires. En effet, cela permet de concevoir avec plus de lucidité le contenu de ces formules rythmiques à proposer (nombre d'éléments), et le tempo (intervalle entre les éléments) dans lequel il faut instaurer ces dialogues rythmiques avec le groupe-classe.

Je dirais aussi, à titre anecdotique, que ces informations m'ont permis après coup de mieux comprendre pourquoi, dans les classes hongroises observées, j'avais constaté que ces reproductions de structures rythmiques sous forme de dialogues paraissaient facilement réalisées par les enfants : capacité de

mémorisation d'une séquence rythmique, après une seule audition, et fidélité dans sa reproduction intégrale. Par exemple :



Si l'on analyse le fond et la forme de cette séquence, on constate que :

1/ Il y a 4 groupes rythmiques, ayant chacun 4 pulsations sous-jacentes. Le nombre d'éléments constitutifs de chaque groupe rythmique se situe entre 5 et 7. La forme ABAC, dans laquelle l'élément A revient, contribue à donner un repère, à structurer les sous-ensembles, donc à aider la mémoire.

2/ La séquence était frappée par le maître dans un tempo plutôt rapide, avec un crayon sur la table (sonorité claire et précise), accentuée et « interprétée » avec des contrastes de nuances.

Cette illustration permet d'aborder un autre élément important : l'accentuation. En effet, les groupes rythmiques peuvent aussi s'organiser sur la base d'une accentuation ; en tête, à la fin ou au milieu d'un groupe. Teplov affirmait que la pulsation rythmique donne des points d'appui réguliers qui permettent de structurer les formes rythmiques, mais que l'accentuation de tel ou tel son contribue aussi à structurer ces formes rythmiques. On sait tout le parti expressif qu'a su en tirer Strawinski dans ses œuvres, qui « accrochent » l'attention et la laissent vigilante.

L'accentuation peut être créée par des différenciations d'intensité mais aussi par un léger allongement de la durée d'un élément, ou encore par une différence de hauteur (élévation de la voix parlée dans la prosodie), ou de timbre (par exemple, attaques de la frappe sur un tambourin : au centre ou sur le bord).

Pour essayer d'évaluer les capacités rythmiques et les acquis en

ce domaine, on peut proposer aux enfants plusieurs situations. Les unes qui permettent d'observer comment ils réagissent face à des structures simples, indépendamment d'un contenu musical, et les autres qui étudient le rythme comme une composante de la musique :

1/ Faire entendre deux formules rythmiques et demander de les discriminer : sont-elles identiques ou différentes ? Si elles sont différentes, où est-ce (début, milieu, fin) ?

2/ Frapper des formules rythmiques, demander de les reproduire (tous en écho, en relais ou individuellement), et vérifier s'il y a fidélité par rapport au modèle ou déformation, hésitation et pauses, etc. Cela permet aussi de mesurer la capacité de mémoire immédiate et la rapidité de réaction. Dans une série de formules, on peut vérifier cette fidélité de reproduction en variant beaucoup les rythmes, en changeant de tempo, en alternant binaire/ternaire, en faisant alterner mains/pieds.

3/ Faire écouter une courte mélodie (fragment de chanson ou de thème) et demander d'en reproduire le rythme.

4/ Faire rechanter quelques chansons connues (pour une remise en mémoire globale), puis frapper les rythmes du début de telle ou telle chanson (dissociation entre mélodie et rythme) et faire identifier la chanson ainsi « cachée ».

5/ Faire interpréter des chansons, sans aider vocalement ni gestuellement les enfants, et contrôler s'ils sont capables de respecter le tempo, ou bien s'ils accélèrent ou ralentissent.

6/ Faire entendre des musiques enregistrées et demander de les « accompagner » en suivant le rythme par des frappés spontanés. Basé sur l'induction motrice, cet exercice permet de vérifier s'il y a synchronisation entre rythmes de la musique perçue et frappement de mains ou marche.

Vers le développement de l'oreille harmonique

L'organisation de sons simultanés peut se réaliser dans une écriture harmonique ou polyphonique. Entre une mélodie accompagnée de quelques accords (ex. chant et guitare) et une

polyphonie très dense (fugue instrumentale, œuvres orchestrales et chorales), il existe de nombreuses possibilités d'écritures et de structures musicales. Cela implique chez l'auditeur une exploration de différents plans sonores qui met en jeu différents processus, compétences et comportements.

– La perception de cette organisation simultanée, qui permet de saisir et d'analyser l'écriture harmonique (enchaînements d'accords, rapport entre mélodie et harmonie qui accompagne) ou l'écriture polyphonique (superposition de lignes mélodiques plus ou moins riches dans des canons, fugues à 2, 3 ou 4 voix, madrigaux...). Quelles que soient l'écriture et la forme, cela revient toujours à des efforts de décentration auditive pour réaliser des trajets plus ou moins fréquents et plus ou moins rapides entre les différents plans sonores.

– L'acculturation musicale, qui facilite l'appréhension de l'organisation harmonique du système tonal fondé sur la hiérarchie des degrés de la gamme : Tonique (1er degré), Dominante (5e degré), Sous-Dominante (4e degré). La connaissance des règles qui régissent l'enchaînement des accords permet d' « entendre » et de « comprendre » le découpage du discours musical, avec des moments de « cadences » et de fins de phrases musicales qui ont un sens conclusif ou suspensif, selon la cadence utilisée.

– Le goût et les jugements esthétiques individuels, en relation avec la façon dont est ressenti l'agrégat sonore dans ces superpositions, en particulier le caractère plus ou moins consonant de l'agrégat.

A l'écoute d'une *mélodie accompagnée*, l'oreille suit un déroulement linéaire car l'attention est attirée de façon prégnante par cette ligne de chant, qui est perçue comme une « figure » sur un « fond ». Mais cette attraction est suspendue chaque fois que l'accompagnement apporte des éléments inattendus qui captent à leur tour l'attention : accords originaux, contrechant mélodique, variation rythmique... L'oreille fait ainsi en permanence des trajets automatiques entre le chant et l'accompagnement.

Ce rapport figure-fond peut se présenter selon des modes

différents. Un vaste répertoire concerne les musiques pour deux instruments, dont l'un est mélodique et l'autre harmonique. Si l'on prend l'exemple des Sonates pour piano et violon de Mozart, exemple qui pourrait s'adapter à toutes les œuvres classiques, romantiques et modernes écrites dans cet esprit, le style en usage veut que chaque instrument ait la parole à son tour et que, dans le dialogue, chacun soit alternativement soliste puis accompagnateur. Dans ce type d'écriture musicale, l'attention auditive se focalise sur la partie chantante la plus riche, la plus séduisante, et elle néglige tour à tour ce que joue l'autre instrument, qui est perçu comme un simple soutien : battements, arpèges, notes répétées ou diverses formes de remplissage.

Dans le genre musical du Thème varié, la « figure » thématique est facile à identifier au début car elle est en général exposée dans le registre aigu, et le « fond » n'est qu'un soutien harmonique sobre. Mais les variations successives modifient et surchargent la texture de ce fond, ce qui rend plus difficile la perception du dessin mélodique initial. Surtout si celui-ci est présenté dans le registre grave (main gauche au piano, violoncelles à l'orchestre), car cela inverse les rapports de hauteur habituels. L'attention doit se porter sur le registre grave pour reconnaître le thème, mais elle est en même temps contrariée par l'intérêt (mélodique ou rythmique) et l'acuité relative de l'accompagnement. D'où les mécanismes de « trajets » auditifs pour essayer de suivre simultanément la mélodie et l'accompagnement. Dans le cas des Variations sur des Noëls populaires par des organistes français du XVIII^e siècle (D'Aquin, Dandrieu, Balbastre...), la mélodie du Noël est présentée dans l'aigu, le médium ou le grave, mais elle est à chaque fois « colorée » par différents jeux (flûte, bourdon, cromorne...), ce qui facilite la rapidité de l'identification et donne du relief à ce rapport figure-fond.

Dans l'*écriture polyphonique* il n'y a pas de rapport figure-fond mais un équilibre entre différentes lignes mélodiques superposées. R. Francès dit : « Dans le style "en imitation", l'auditeur effectue un balayage successif des différents registres, chacun

d'eux appelant l'attention sur un motif exposé initialement à l'une des parties, imité par une autre, tandis que la précédente continue d'effectuer un dessin qui prend, quel que soit le registre où il se situe, la fonction d'accompagnement. La polyphonie n'est donc jamais une simultanéité d'indifférence, mais une hiérarchie des plans sonores dont chacun se détache momentanément sans que les autres soient réduits à la fonction de fond » (1984, p. 228).

Dans son ouvrage *Psychologie des aptitudes musicales* (1966), Teplov évoque une expérience au cours de laquelle on avait fait entendre à des enfants de 6-7 ans la chanson populaire russe *Le bouleau*, harmonisée au piano de façon consonante puis dissonante. L'impression ressentie avait été : « C'est pareil mais en moins bien ».

Teplov pense que « l'indifférence à la qualité de l'harmonisation caractérise une étape déterminée du développement de l'oreille musicale, celle à laquelle l'oreille harmonique n'existe pas encore » (p. 254). C'est-à-dire qu'il n'y a pas encore d'analyse verticale des accords ni de leurs fonctions tonales, et qu'il y a absence du sens de la consonance (notion qui a d'ailleurs évolué au cours de l'Histoire de la Musique). Selon Teplov, cette étape est celle où se trouvent la plupart des enfants d'âge scolaire mais certains ne la dépassent jamais, même devenus adultes. Il affirme que l'oreille harmonique repose sur les mêmes fondements que l'oreille mélodique (sens tonal et représentations auditives), et qu'elle constitue un degré ultérieur du développement de la perception, par une restructuration qualitative des aptitudes musicales de base. « L'oreille harmonique se développe quand on travaille sur la musique à plusieurs voix, notamment sur les œuvres de structure polyphonique » (p. 277).

M. Imberty confirme que la perception musicale de l'enfant est essentiellement mélodique et que, dans l'appréhension de l'harmonie (perception des cadences, d'un accompagnement), l'enfant reçoit une impression d'ensemble mais ne distingue pas les éléments et ne comprend pas les liaisons logiques. Dans son

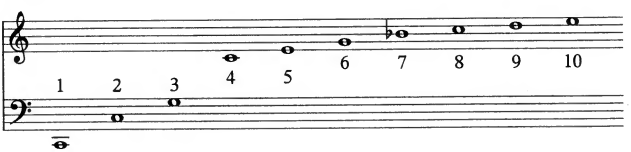
ouvrage *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant* (1969), il dit : « Les accords apparaissent à l'enfant comme des sons simples, plus "gros" ou plus "épais" que les autres, et, dans le cas d'une harmonie de dominante, ces sons prennent une certaine coloration affective différente ». Cela correspond tout à fait au vocabulaire utilisé par de jeunes enfants (Maternelle, CP, CE1) et à leurs réactions spontanées.

Imberty constate que le sentiment de consonance au niveau sensoriel reste longtemps imprécis et que cela entraîne chez l'enfant des jugements incertains. Cependant il note un sentiment de familiarité pour l'accord de quinte et l'accord parfait, qu'il attribue à une influence du monde culturel tonal dans lequel l'enfant vit quotidiennement : très utilisé, souvent placé sur les points d'appui du discours musical, l'accord parfait est très tôt intégré aux structures perceptives.

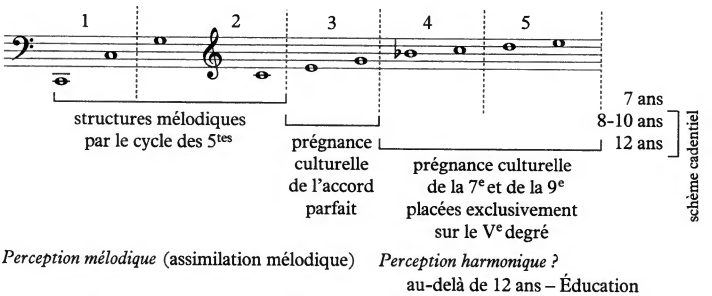
Après avoir conduit un certain nombre d'expériences présentées dans cet ouvrage, Imberty arrive entre autres à une conclusion importante :

> « La perception d'accords isolés par des enfants de 7 à 12 ans montre que le sentiment de consonance suit une évolution parallèle à celle du langage musical au cours de son histoire, et que les relations fournies par le phénomène physique de la résonance demeurent la base des échanges entre le sujet et le milieu culturel dans lequel il vit. Mais cette évolution se fait par grandes étapes, recouvrant successivement différents niveaux d'activité perceptive, de la simple sensation à l'intégration des accords dan un langage, rendant ce parallélisme assez lâche, ouvrant l'esprit du sujet à toutes les influences culturelles reçues par l'intermédiaire de ses fréquentations musicales » (1969, p. 203).

Faisant référence au phénomène de la résonance et de l'accompagnement naturel des harmoniques d'un son fondamental, par ex. *do* :



et synthétisant les résultats de ses analyses expérimentales, il établit le tableau suivant (p. 205) :



et il arrive à ce constat : « Si l'enfant demeure insensible à l'harmonie, c'est précisément parce qu'il demeure en deçà des tranches 4 et 5 du tableau de la résonance, quelles que soient ses fréquentations musicales, et seul un apprentissage convenablement dirigé du langage tonal pourrait l'amener à la compréhension des œuvres classiques » (p. 204-205).

De son côté, A. Zenatti pense que l'essentiel de la perception harmonique consiste à effectuer des trajets entre une mélodie et son accompagnement (écriture harmonique), ou bien entre différentes lignes mélodiques superposées (écriture polyphonique). Elle a consacré plusieurs expériences à étudier l'évolution des capacités harmoniques chez l'enfant. L'une de ces expériences concerne la capacité de reconnaître un thème dans une musique polyphonique de forme fuguée. En particulier le développement de trois aspects dans cette activité perceptive :

– la mobilité nécessaire pour explorer un champ sonore et parvenir à une dissociation des lignes mélodiques ;

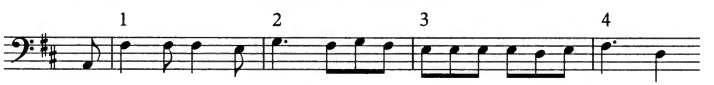
– la rapidité avec laquelle se réalise cette exploration et la reconnaissance du thème ;

– l'amplitude des trajets de la perception.

Cette étude a été menée avec trois groupes d'enfants : 7-8 ans, 8-10 ans, 10-12 ans. Le matériau musical était une fugue pour orgue, composée pour la circonstance par E. Lejeune-

Bouvier sur la chanson *Malbrough s'en va-t-en guerre*, bien connue des enfants. Pour pouvoir contrôler l'amplitude des trajets à réaliser auditivement, le compositeur a écrit trois fugues à 2, 3 et 4 voix enchaînées.

Les résultats montrent que dès l'âge de 7 ans, et si le thème est connu, l'enfant a une mobilité suffisante pour le reconnaître. Mais cela n'est pas systématique et l'on remarque une évolution génétique croissante des réussites.

En ce qui concerne la rapidité de perception, il s'agissait de contrôler le moment précis où l'enfant reconnaît ce thème (8 mesures) ; ce que Francès appelle le « point de condensation » qui est « l'instant où la physionomie des sons déjà perçus prend un sens, se constitue comme thème » (1958, p. 234). Les résultats montrent que le groupe des 10-12 ans reconnaît très vite la chanson, les 8-10 ans ont des reconnaissances plus lentes, et les 7-8 ans identifient le thème en général à la 3e mesure (motif en notes répétées, écriture polyphonique peu chargée) :

Mais ce facteur de rapidité de la perception est très lié au facteur de l'amplitude des trajets perceptifs, qui dépend du nombre de lignes superposées et de la position de ces voix les unes par rapport aux autres. Il est assez simple de réaliser des va-et-vient entre deux lignes mélodiques. Cela devient plus difficile avec 3, 4 ou plus.

Selon A. Zenatti, il y a chez les enfants de 7-8 ans suraudition de la partie supérieure. L'identification du thème se fait très bien, au cours des trois premières mesures, quand celui-ci est énoncé par les voix supérieures (soprano, alto), quand l'élément mélodique ressort sans être « masqué » par d'autres voix. Mais quand il est présenté aux voix interne et inférieure (ténor, basse), l'identification est plus lente et se réalise sur différentes mesures du thème. Entre 8 et 10 ans, on constate des progrès dans l'amplitude des trajets possibles, ce qui permet d'entrevoir

le rôle de l'exercice et de l'éducation en ce domaine. Enfin chez des sujets de 10-12 ans, les scores montrent encore une amélioration dans cette aptitude mais la perception de la voix de basse reste encore difficile.

Les résultats de ces recherches enlèveront peut-être quelques illusions au pédagogue ou devraient tout au moins l'amener à s'interroger. Dans la superposition de lignes instrumentales des pièces de l'*Orff Schulwerk*, qu'est-ce que chaque enfant perçoit réellement dans la simultanéité ? Dans l'apprentissage de canons ou de chants à 2 et 3 voix un peu difficiles, pourquoi les enfants chantent-ils si fort ? ou pourquoi se bouchent-ils les oreilles ? Sans doute parce qu'ils veulent s'entendre chanter et qu'ils sont « gênés » par la perception des autres lignes mélodiques qui déstabilisent leur propre intonation.

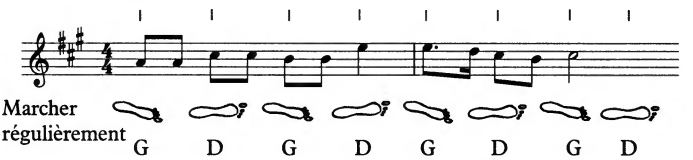
Cette difficulté spécifique du domaine de la perception simultanée est probablement centrale. Pour la neutraliser progressivement, il semble nécessaire de proposer des activités qui, dans la pratique musicale, apprennent à dissocier différents niveaux sonores, à écouter ce que l'on chante ou joue par rapport aux autres, et qui, pendant l'écoute de musiques enregistrées, apprennent à balayer un champ sonore le plus large possible pour pouvoir saisir rapidement les entrées successives d'un thème dans différents registres ou reconnaître un thème qui passe d'un instrument à l'autre, à chercher dans les graves les structures rythmiques sur lesquelles s'appuie l'ensemble de l'architecture sonore et, peut-être plus tard car c'est difficile, à entendre des intervalles verticalement (accords à 2, 3 et plusieurs sons).

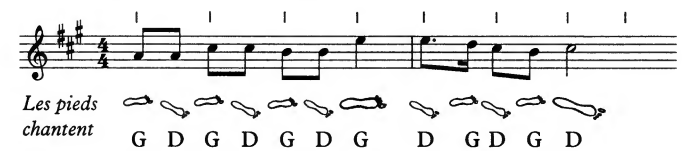
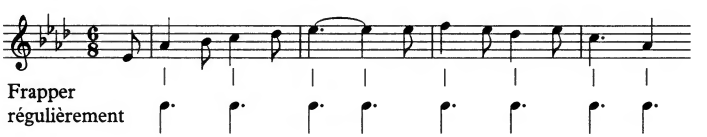
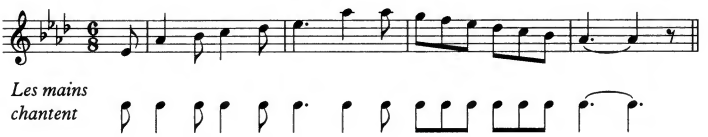
Il s'agit là d'un vaste projet éducatif, qui implique une série d'objectifs que l'on pourrait atteindre s'il était possible de travailler dans la continuité depuis l'école jusqu'au collège et au lycée. Mais, dès l'école élémentaire, on peut commencer à faire acquérir aux enfants ce qui correspond aux bases de ce développement de l'oreille harmonique.

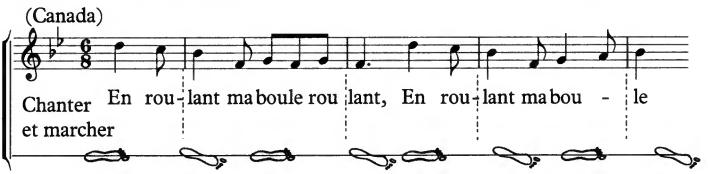
1/ *Coordination de pulsations régulières et des rythmes* d'une chanson ou d'une musique enregistrée. –

1er temps : « dissocier » pulsations et rythmes. Le but est de faire sentir corporellement les pulsations, en chantant ou en écoutant toutes sortes de musiques (binaires et/ou ternaires), puis de sentir la différence entre pulsations et rythmes. Ce vécu corporel aide à percevoir séparément les deux éléments rythmiques.

Par exemple, « marcher » les pulsations régulières sur une musique (danse collective) :

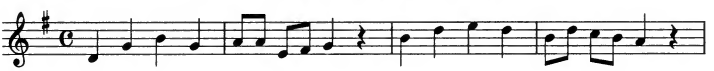


puis, sur la même musique, réaliser avec les pieds tous les sons (rythmes) de la mélodie chantée ou entendue :

ou bien écouter une musique et en frapper les pulsations régulières (autre danse collective) :

puis écouter la musique ou la chanter et frapper tous les sons (rythmes) de la mélodie principale :

2e temps : « associer » pulsations et rythmes. Le but est de faire sentir les composantes rythmiques d'une musique en même temps que des repères de régularité pulsée. Ce vécu corporel et vocal aide à percevoir les deux éléments rythmiques. Par exemple,

a) Marcher régulièrement tout en chantant une chanson. Ex. :

b) Continuer de marcher, et puis chanter et frapper les rythmes de la chanson (toutes les syllabes).

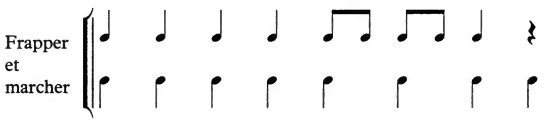
c) Enfin marcher régulièrement tout en frappant ces rythmes, sans chanter. L'oreille entend le bruit des pas réguliers (pulsations) en même temps que les rythmes de la chanson.

Ou bien écouter une musique enregistrée de structure simple, et réaliser le même travail. Ex. :

Danse des couples de Kalocsa (Hongrie)

a) Marcher en écoutant cette musique de danse, et adapter son pas au tempo.

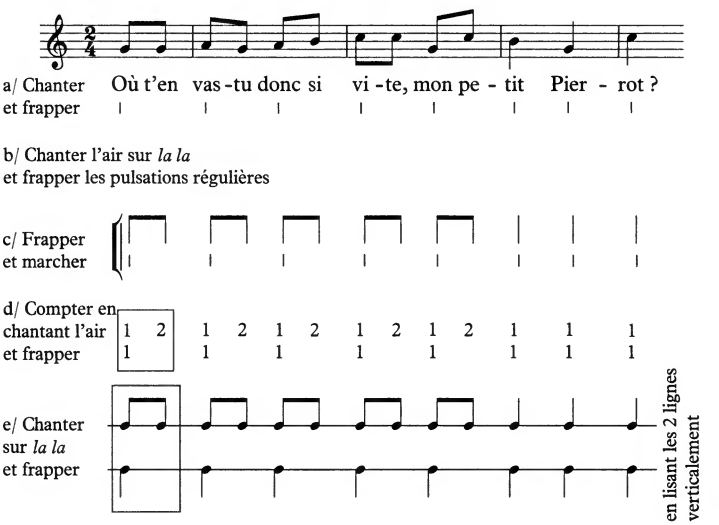
b) Marcher, chanter l'air sur *la la* et en frapper les rythmes.

c) Continuer de marcher (pulsations) et intérioriser la mélodie dont on frappe les rythmes :

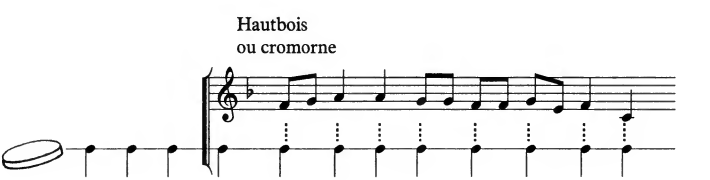


3e temps : « analyser » les rythmes par rapport aux pulsations. Le but est de s'appuyer sur un vécu corporel et vocal déjà bien maîtrisé, pour faire « entendre » la division binaire ou ternaire des pulsations.

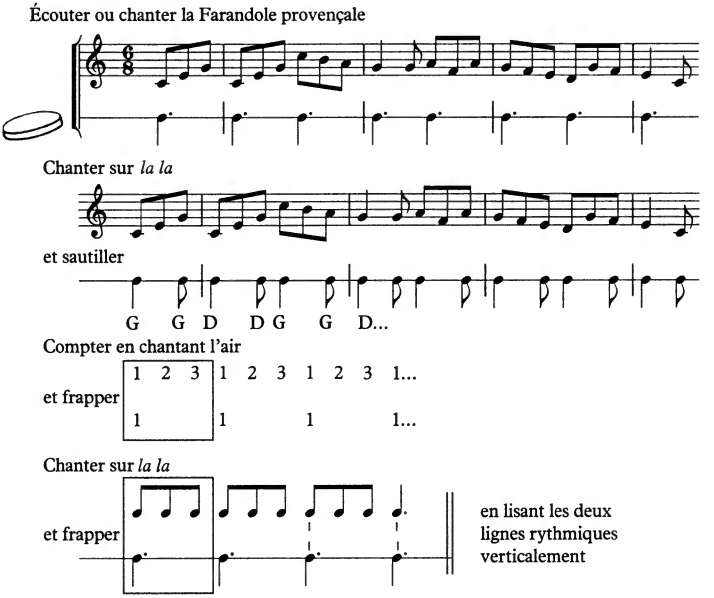
– 1er exemple : Chanter le Noël auxois (binaire)


a/ Chanter
et frapper
Où t'en vas-tu donc si vi-te, mon pe-tit Pier-rot ?
b/ Chanter l'air sur *la la*
et frapper les pulsations régulières
c/ Frapper
et marcher
d/ Compter en
chantant l'air
et frapper
1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 1 1
1 1 1 1 1 1 1 1
e/ Chanter
sur *la la*
et frapper
en lisant les 2 lignes
verticalement

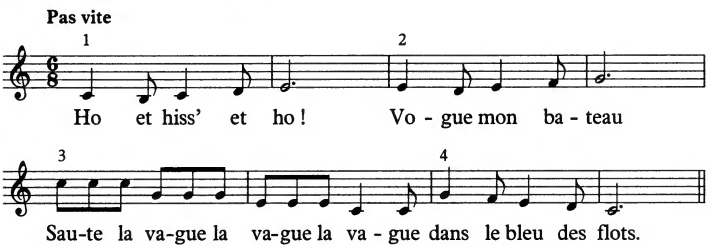
– 2e exemple : Écouter *Trihory*, branle du XVIe siècle (binaire)



– 3e exemple : Farandole provençale (ternaire)

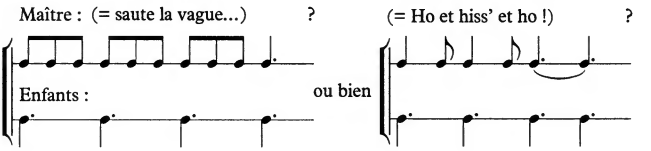

Écouter ou chanter la Farandole provençale
Chanter sur *la la*
et sautiller
G G D D G G D...
Compter en chantant l'air
et frapper
1 2 3 1 2 3 1 2 3 1...
1 1 1 1...
Chanter sur *la la*
et frapper
en lisant les deux lignes rythmiques verticalement

– 4e exemple : Canon *Ho et hisse et ho !* (ternaire)

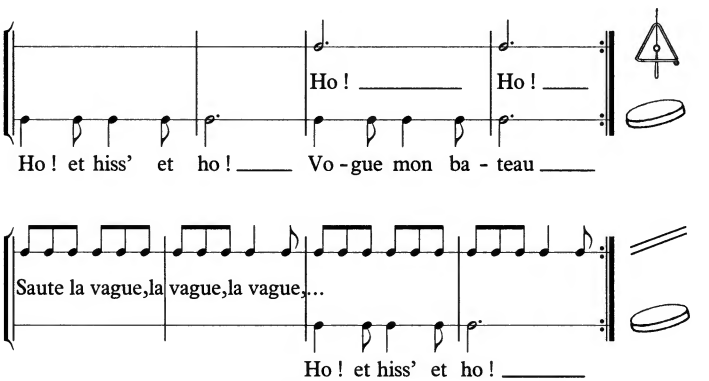
a) Chanter à l'unisson :

b) Frapper les rythmes de cette mélodie sans chanter (dissociation mélodie et rythmes, intériorisation).

c) Tout en faisant frapper les pulsations par les enfants,

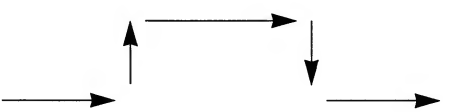
frapper les rythmes d'un extrait de la chanson (audition de deux lignes rythmiques simultanées : rythmes et pulsations) :



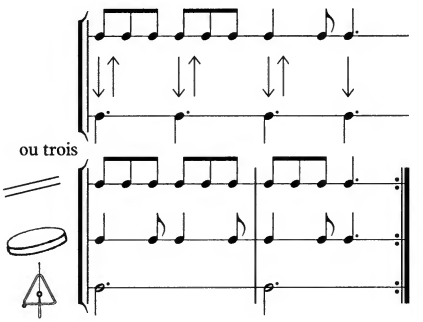
d) Superposition (en voix parlée puis avec les instruments) à 2 ou 3 voix :



L'oreille entend une ligne rythmique, puis une autre qui vient se superposer. En enchaînant ce fragment 2 ou 3 fois de suite, elle peut apprendre non seulement à passer d'un niveau sonore à l'autre



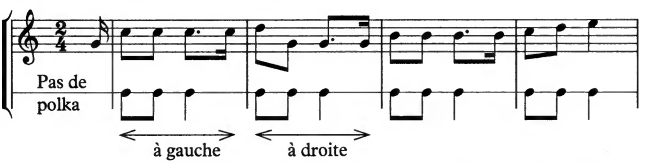
mais aussi à faire de rapides trajets verticaux pour essayer d'en saisir deux ensemble :



Une fois acquise cette perception simultanée de deux lignes rythmiques spécifiques, pulsations et rythmes, on peut bien entendu faire réaliser et écouter des polyrythmies simples (accompagnement de chansons, écoute de musiques ethniques) dans des séquences courtes, avec des moments d'alternance et de superposition, en s'assurant que les enfants s'efforcent d'écouter verticalement.

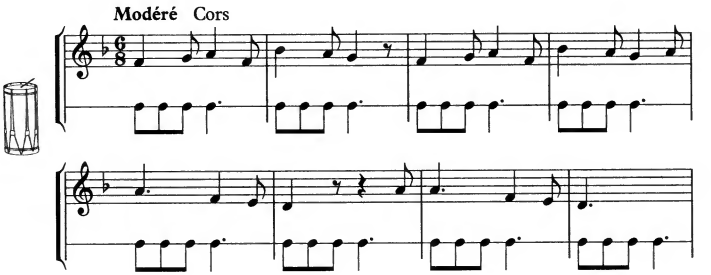
2/ *Coordination d'une mélodie et d'un accompagnement rythmique simple.*

– 1er exemple : Écouter une polka (binaire) :



a) Écouter la musique enregistrée et faire le pas de danse : par deux dans l'espace ou discrètement sur place individuellement.

b) Chanter l'air sur *la la* et frapper le rythme obstiné (ostinato) correspondant au :

– 2e exemple : Écouter un extrait de la *Suite provençale* de D. Milhaud (ternaire) :

a) Écoutes successives permettant de repérer le 1er thème et de le mémoriser, de concentrer son attention sur le rythme obstiné, de le suivre auditivement et le frapper discrètement pendant l'écoute.

b) Refrapper cet ostinato rythmique, puis rechanter le thème seul.

c) Écoute-action en 2 groupes. Le premier groupe frappe l'ostinato et, quand celui-ci est bien installé, le deuxième groupe chante le thème par-dessus. Les uns chantent et ils écoutent en même temps la ligne rythmique, les autres frappent les rythmes et ils écoutent en même temps la mélodie. Puis on change les rôles. Enfin chacun essaie de réaliser individuellement la même superposition de deux lignes sonores.

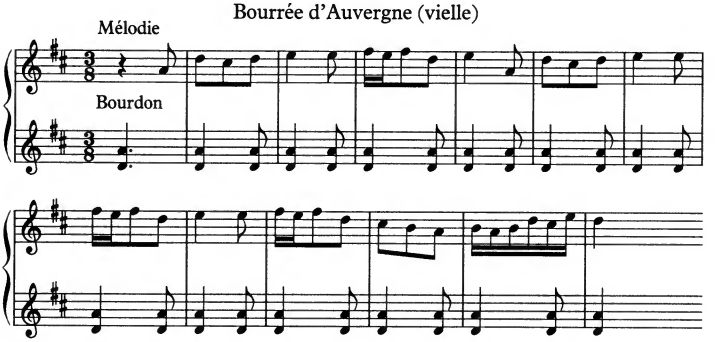
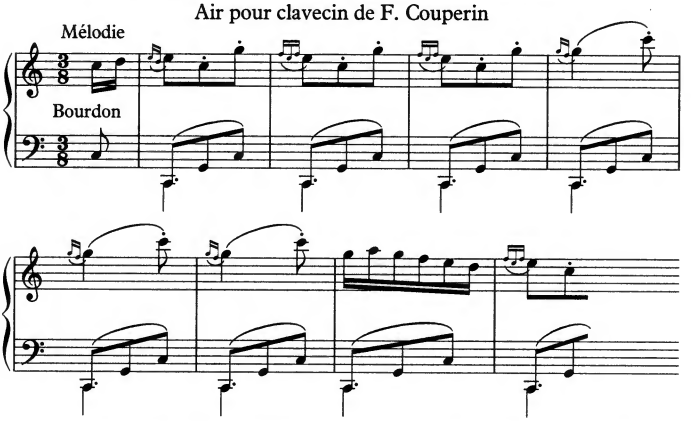
d) Enregistrement de cette réalisation en 2 groupes.

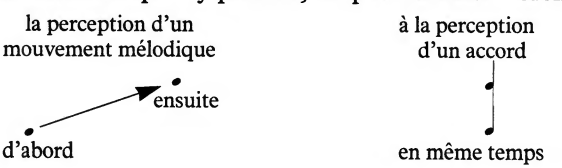
e) Écoute-réception de l'enregistrement. L'oreille reconnaît ce qui a été vécu, elle « voyage » d'un niveau sonore à l'autre. Puis, essayant de passer auditivement de l'un à l'autre de façon de plus en plus rapide, l'oreille s'efforce de percevoir de façon simultanée.

f) Réécouter le fragment musical de D. Milhaud et essayer de percevoir ces 2 lignes mélodique et rythmique simultanément, à l'intérieur de la trame sonore intégrale.

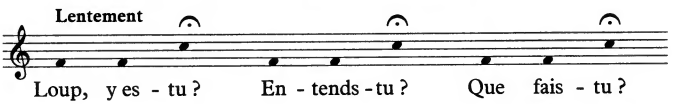
3/ *Coordination d'une mélodie et d'un accompagnement harmonique simple.* – Interprétation de chansons accompagnées

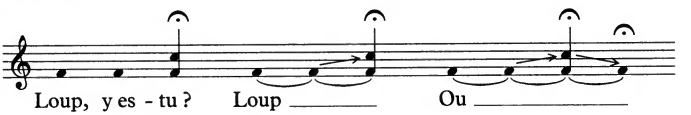
de bourdons (carillons, xylophones, voix), écoutes de musiques enregistrées.

Bourrée d'Auvergne (vielle)

Les Fastes de la grande et ancienne Ménestrandise
Air pour clavecin de F. Couperin

4/ *Écoute et intonation d'accords à 2 sons.* – En choisissant des fragments de chansons qui s'y prêtent, on peut amener l'oreille à passer de



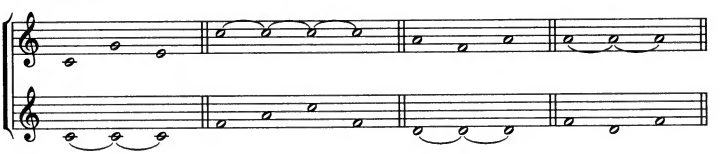
– 1er exemple, tiré de *Prom'nons-nous dans le bois* :



qui peut devenir un accord à 2 sons (classe divisée en deux groupes) :

Pendant la durée de l'accord, ceux qui chantent la note grave prennent le temps d'écouter en même temps la note aiguë chantée par les autres. Et inversement, ceux qui chantent le son aigu de l'accord prennent le temps d'aller chercher auditivement dans le grave l'autre son chanté par les autres.

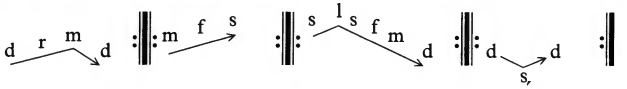
Peut-être y aura-t-il un moment de déstabilisation vocale ; c'est normal, et c'est la preuve que l'oreille travaille pour une saisie verticale des sons.

C'est dans ce but que Z. Kodály avait conçu ses exercices d'intonation *Chantons juste*, qui commencent par des éléments très simples : sons tenus à une voix et évolution mélodique simple à l'autre voix, dans le but essentiel d'apprendre à percevoir des accords (3ce et 5te) qui préparent à entendre les fonctions harmoniques de base dans le système tonal (en modes majeur et mineur).

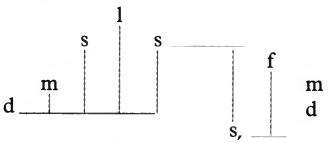
Exemples :

– 2e exemple, basé sur les sons essentiels du canon *Frère Jacques* :

Frè-re Jacques, Dormez-vous? Sonnez les matines, Ding Ding Dong

Mélodie qui peut être schématisée en syllabes de solmisation relative de la façon suivante :



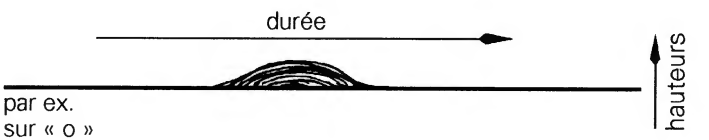
qui peut servir de base à l'intonation en deux groupes d'une succession d'accords à 2 sons :



et qui peut sensibiliser à la fonction harmonique de base :

Tonique	→	Dominante	→	Tonique
1er degré		Ve degré		1er degré
d		s,		d

5/ *Passage d'un unisson à un cluster et retour à l'unisson.* – Écoute-action : Le groupe-classe chante un unisson, doucement, en recherchant la qualité du son qui dure (respirations individuelles). Au geste du maître ou d'un enfant-meneur, une moitié de classe reste sur l'unisson et l'autre moitié quitte l'unisson et glisse lentement, librement, vers des sons plus aigus puis revient progressivement à l'unisson, qui doit redevenir très juste. Au moment de l'émission vocale en deux groupes, chacun essaie d'écouter l'autre :



Même effet de dissociation des deux groupes vocaux, en glissant cette fois vers les graves :

par ex.
sur « ou »

Essayer le même glissement, cette fois dans le grave et l'aigu, tout en gardant un groupe solidement fixé sur la note initiale (l'oreille et la voix doivent résister) :

Enregistrement des productions.

– Écoute-réception.

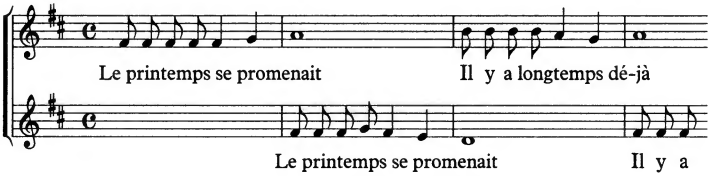
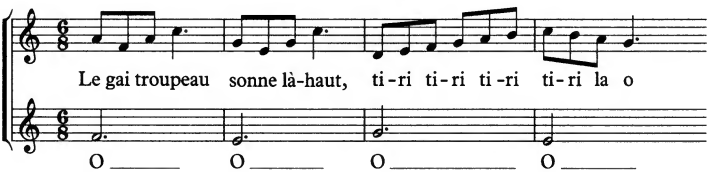
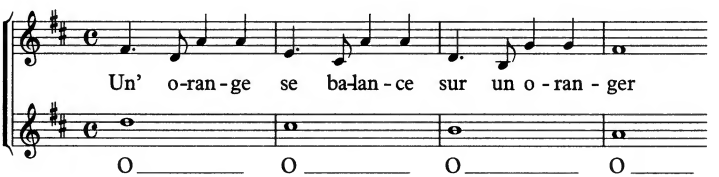
1re écoute : l'oreille essaie de garder en mémoire le son-repère mais se laisse attirer par le mouvement vocal qui glisse par micro-intervalles vers l'aigu et/ou le grave, puis retrouve la trace sonore du son-repère initial.

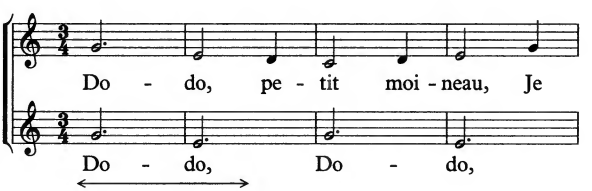
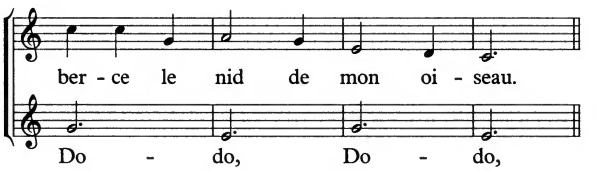
2e écoute : l'oreille résiste à l'attirance des sons qui glissent ailleurs et se focalise sur l'unisson, éventuellement en le chantant bouche fermée avec l'enregistrement pour faciliter sa concentration.

3e écoute : l'oreille essaie de percevoir en même temps la ligne fixe du son tenu et les glissements, puis la restabilisation progressive sur l'unisson.

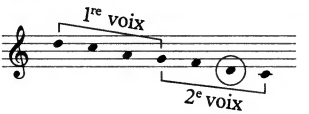
Remarque : Par analogie avec ce travail réalisé concrètement dans la classe, on peut faire écouter un court fragment significatif extrait d'une œuvre de Ligeti ou Penderecki, dans lesquels des voix ou des instruments procèderaient de la même façon, avec des faisceaux sonores divergents et convergents.

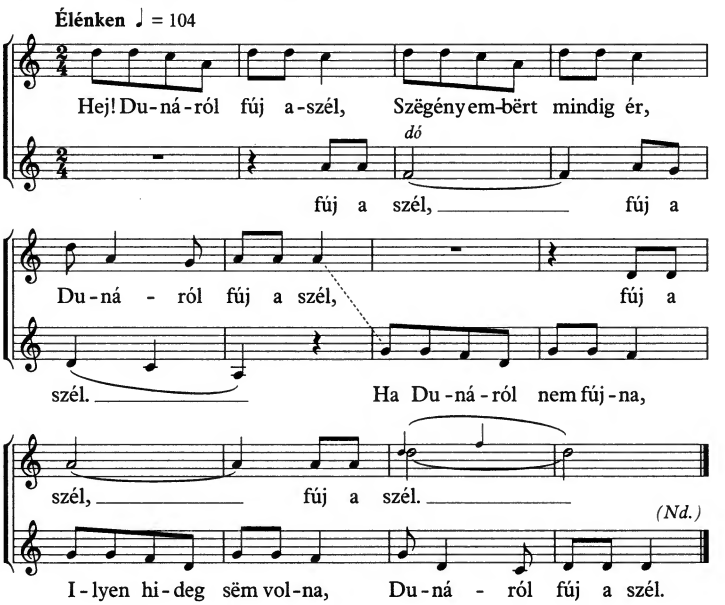
6/ *Chants à 2 voix*, dans lesquels l'oreille perçoit .

→ Un son tenu contre un motif mélodique :

La ligne mélodique peut être dans l'aigu et les sons tenus (soutien harmonique) dans le médium ou le grave :

ou l'inverse : la chanson est dans le médium ou le grave, et l'accompagnement dans l'aigu :

→ La superposition d'une mélodie et d'un ostinato mélodique :



→ La superposition de deux lignes mélodiques dont l'une, principale (la chanson proprement dite), passe de la 1re voix à la 2e voix. Profitant de la structure descendante de la mélodie, Z. Kodály a écrit ce *bicinium* en répartissant la chanson populaire entre les deux voix :

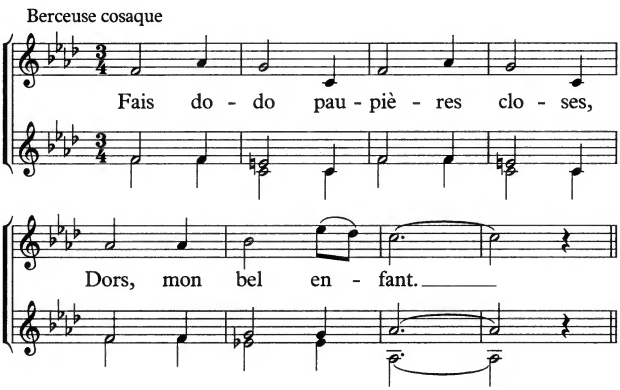


ce qui met aussi en valeur les couleurs vocales (aiguës et graves) dans les chant et contrechant.

Élénken ♩ = 104
Hej! Du-ná-ról fúj a-szél, Szegény em-bért mindig ér,
dó
fúj a szél, fúj a
Du-ná - ról fúj a szél, fúj a
szél. Ha Du-ná-ról nem fúj-na,
szél, fúj a szél.
(Nd.)
I-lyen hi-deg sëm vol-na, Du-ná - ról fúj a szél.

7/ *Canons et chants à 2 et 3 voix*, qui familiarisent l'oreille à la superposition de lignes mélodiques différentes, aux mélodies parallèles en 3ces ou en 6tes sans être déstabilisé, au croisement des voix vers l'aigu et le grave, et qui contribuent à intégrer la notion de Tonique/Dominante d'un point de vue harmonique, sans encore l'analyser :

Ex. : *L'hiver s'en va* → I-V
Londres flambe → V-I
Dans la forêt lointaine → I-V-I
Viva la Musica, canon de Praetorius → I-IV-V

A cette écriture horizontale et contrapuntique peut s'ajouter un répertoire de chants harmonisés dans une écriture verticale, homophone, qui peut sensibiliser à la notion d'accords et de passage d'une tonalité à l'autre, sans encore « savoir » ce qu'est une modulation :



8/ *Écoute de musiques pour 2, 3, et 4 instruments.* – Comme nous l'avons dit au début de ce chapitre, il existe un vaste répertoire de musiques pour deux instruments, l'un mélodique et l'autre harmonique, qui permet de sensibiliser à un mode d'écriture : la mélodie accompagnée. Mais on peut aussi

écouter ces musiques sous l'angle d'une superposition de timbres, qui colorent les différentes lignes mélodiques et les accords, et avec lesquels on se familiarise.

Il peut paraître exagéré de parler alors d'oreille harmonique mais le mécanisme nécessaire pour identifier ces timbres relève de la perception simultanée, puisque l'oreille suit un instrument pendant un certain temps, se centre ensuite sur l'autre, puis revient au premier et cherche à les appréhender ensemble. L'objectif d'apprendre à explorer un champ sonore peut ainsi se combiner avec l'objectif de sensibiliser aux timbres.

Le choix des musiques est important. Bien sûr, on peut puiser dans les œuvres de toutes époques (anciennes, classiques, contemporaines), de tous styles et de tous genres (musiques de chambre, jazz, musiques ethniques), sans oublier des documents d'environnement sonore ou des enregistrements de productions d'enfants avec des objets sonores. Mais l'essentiel est de graduer le nombre d'instruments ou d'éléments à faire identifier pour s'assurer que l'attention ne se disperse pas et que l'objectif reste bien de faire réaliser ces « trajets » auditifs dans l'exploration du champ sonore.

Dans cette perspective, on peut choisir des musiques pour 2 instruments, puis pour 3 et 4 instruments, en recherchant des contrastes : familles instrumentales, registres, puissance, modes d'attaque. Et il faut choisir des passages significatifs : entrées successives, moments d'échanges puis de superpositions, émergences de l'un ou de l'autre, etc.

Cette préoccupation nous amène tout naturellement au chapitre suivant.

Sensibiliser aux timbres

Parmi les composantes qui sont associées dans une œuvre musicale (hauteurs, durées, nuances, timbres), la hauteur a été pendant longtemps la préoccupation essentielle des compositeurs pour la conception et l'organisation de leurs œuvres. Berlioz a été précurseur dans la valorisation des timbres

instrumentaux, en écrivant ses partitions directement sous leur forme orchestrale et en rédigeant son *Traité d'orchestration.* Par la suite, le rôle du timbre a été prépondérant (Debussy, Ravel, Rimsky-Korsakov, Messiaen, Varèse, Boulez...), et il est devenu une dimension centrale chez les compositeurs contemporains.

Mais pour que ce moyen d'expression du créateur soit pertinent chez l'auditeur, en particulier dans l'écoute de musiques enregistrées, il faut que la perception réalise pour les timbres des « centrations », des mises en relation et différenciations aussi performantes que dans le domaine des hauteurs.

Par ailleurs, on sait que les enfants sont très sensibles au timbre instrumental. Les enseignants ont eu souvent l'occasion de constater leur attirance pour toutes sortes de matériaux sonores et d'instruments, leur plaisir dans l'exploration et la découverte de sources sonores, et la facilité avec laquelle ils reconnaissent les instruments qu'ils ont vus et touchés (appréhension pluri-sensorielle : auditive, visuelle, tactile). Mais il conviendrait de s'interroger sur leurs réelles capacités de reconnaissance et de discrimination des timbres. En effet, il ne faudrait pas déduire trop vite que cette motivation et ces aptitudes perceptives pour le timbre instrumental sont maintenues à l'écoute de musiques enregistrées. Parce que l'information reçue devient alors uniquement auditive et parce que le timbre instrumental n'est plus qu'un élément parmi d'autres qui sont associés dans l'œuvre entendue.

Pour l'enseignant qui souhaite proposer des activités d'écoute (en particulier avec des enfants de 5, 6 et 7 ans), il semble utile de connaître les expériences qui ont été menées par J. Loisy (1990) pour savoir quel est le rôle du timbre instrumental dans les comportements d'écoute musicale :

– Est-il l'objet d'aptitudes de discrimination auditive plus précoces que d'autres paramètres musicaux ?

– Quel est l'effet du timbre sur les jugements d'appréciation à l'égard des œuvres musicales ?

– L'instrumentation est-elle un facteur de signification qui

modifie les associations sémantiques ? et quel est son rôle sur la résonance émotionnelle à la musique ?

En ce qui concerne la *discrimination auditive*, E. Dumaurier (1985) avait mis en évidence que, dès l'âge de 4 ans, les enfants ont une bonne discrimination perceptive du timbre. Mais dans cette étude le matériel expérimental était composé de sons isolés, différents par le spectre acoustique et les modes d'attaque, et surtout dissociés des autres dimensions musicales. L'étude de J. Loisy porte sur la discrimination du timbre dans des items musicaux complexes, puisqu'ils associent toutes les dimensions musicales, et elle cherche à situer l'âge à partir duquel les enfants sont capables de « décider » si deux fragments musicaux successifs sont joués par le même instrument ou par un autre. Le dispositif de recherche était le suivant :

L'observation a été menée avec quatre groupes d'enfants (5, 6, 7 et 8 ans) et le matériel expérimental était constitué de fragments musicaux de 10 à 30 secondes présentés par paires, semblables quant à l'écriture musicale mais différents ou non par l'instrumentation. Les fragments musicaux étaient de tempo lent à assez vif. L'instrumentation comportait un instrument soliste accompagné au piano ou à la harpe ou à l'orchestre. L'écriture était généralement proche de la mélodie accompagnée, avec des passages dialogués et des superpositions. Les fragments commençaient et finissaient avec une mise en évidence de l'instrument soliste, pour favoriser l'identification du timbre, son stockage en mémoire et la confrontation de cette trace mnésique avec la trace sensorielle du deuxième fragment. Les paires étaient constituées de manière à comparer les instruments par familles, dans les confrontations cordes/bois, cordes/cuivres, bois/cuivres. Enfin, pour chacune des confrontations, il y avait comparaison entre instruments de même tessiture et de tessitures différentes.

Par exemple :

– Schumann, *Fantasiestücke* pour violoncelle ou clarinette et piano op. 73, n° 1, mes. 1-6, (27") : violoncelle/clarinette + piano ;

– Haydn, *Concerto pour hautbois et orchestre* Hob. VIIg : C1, 2e mouvement, mes. 1-8 (28") : hautbois/trompette + orchestre.

L'analyse des résultats de cette expérience montre que, pour les enfants de 5 ans, les réponses sont proches du hasard. La difficulté principale consiste pour eux à découvrir le critère pertinent de la comparaison : ici, le timbre des instruments. C'est seulement à partir de 6 ans que les enfants ont l'aptitude à isoler mentalement les différentes dimensions de la musique, pour faire ces comparaisons et se servir efficacement de l'acquis de cette première phase du processus de discrimination pour aboutir à la réponse de « pareil » ou « pas pareil ». Par ailleurs, il semblerait que la différence de tessiture entre deux instruments (qui est une information de hauteur) soit un indice qui facilite leur discrimination. Enfin les instruments à cordes sont assez bien différenciés des Bois et des Cuivres, mais les enfants de 5 ans différencient mal les Bois des Cuivres.

Cette aptitude à la discrimination du timbre instrumental s'améliore au cours de la sixième année, et le niveau de réussite devient satisfaisant vers 7 ans : distinction des paramètres associés, utilisation de l'indice du registre qui devient « isolé » et « traité », meilleure discrimination des instruments à vent entre eux (Bois/Cuivres). Les scores s'améliorent peu par la suite.

Par ailleurs, il semblerait que les *jugements d'appréciation* se structurent aussi tardivement. Chez les enfants de 6 ans, la faiblesse des scores constatée dans les tâches de discrimination de l'instrumentation se retrouve dans le peu d'aptitude à différencier des jugements en relation avec les timbres. A partir de 7-8 ans ces jugements s'avèrent un peu plus stables, sans être systématiques : préférence pour les groupes instrumentaux, préférence pour les cordes. Avec la maturation des sujets (groupes des 11-13 ans et des 13-15 ans), les comportements restent proches mais le facteur d'écriture musicale apparaît et amène à réorganiser les représentations et les images qui servent de référence aux jugements. Dans les jugements des adultes, on observe une plus grande interaction entre ces caractéristiques d'écriture et l'instrumentation. En effet, par acculturation

musicale, le jugement porté sur les timbres semble très lié aux habitudes culturelles, aux expériences vécues comportant des oppositions (piano/orchestre, fanfare/orchestre symphonique, périodes baroque/classique/romantique/moderne/contemporaine), et à la connaissance des habitudes d'orchestration propres à chaque époque de l'Histoire de la Musique. Le rôle du timbre ne disparaît pas mais il s'intègre à un réseau de facteurs de jugements plus riche.

En ce qui concerne les *associations sémantiques*, on sait que dans les traités d'orchestration le « caractère » des timbres est décrit sous forme de métaphores, en utilisant des termes empruntés au domaine de la perception visuelle (clair) ou tactile (chaud) ou gustative (acide), à l'expérience musculaire (léger) ou l'expérience affective (triste, joyeux). Ces caractérisations sont descriptives et amènent à faire des associations qui leur donnent une fonction sémantique.

Par ailleurs, c'est seulement dans les « musiques à programme », les contes musicaux et les opéras que les matériaux sonores choisis (voix et instruments) sont mis en relation avec un texte verbal qui leur donne une signification. Il existe ainsi une typologie vocale de personnages associée aux tessitures vocales : tessitures aiguës et timbres clairs pour des personnages jeunes, héroïques ; voix graves et timbres sombres pour des vieillards ou des fonctions de pouvoir. De même il existe de nombreuses associations entre personnages ou paysages et certains instruments : les trombones pour les personnages puissants, les cors pour suggérer la forêt, le basson pour évoquer un personnage bougon ou burlesque, la « Bête-contrebasson » se transforme en « violon solo-Prince charmant » (*Ma mère l'Oye* de Ravel), etc. Ces associations symboliques, utilisées quelquefois systématiquement par les compositeurs, deviennent alors des stéréotypes plaqués sur le discours musical.

Pour mener son étude concernant le rôle du timbre instrumental sur les associations sémantiques, J. Loisy a choisi le même dispositif que pour l'expérimentation sur les jugements d'appréciation : des œuvres de Beethoven, Schumann et

Debussy, et les mêmes groupes d'âge (6 ans, 7-8 ans, 11-13 ans, 13-15 ans, adultes). Les travaux d'Imberty avaient montré que la méthode d'induction libre favorise une grande variété d'associations sémantiques à la musique. Mais, quand il s'agit d'enfants jeunes, cette méthode les amène à s'exprimer d'une façon prolixe qui devient vite un récit dans lequel il est difficile de cerner à partir de quel moment ces commentaires n'ont plus de lien avec le fragment musical écouté. C'est pourquoi une méthode d'induction guidée a été adoptée, avec une liste de 21 mots (pour les plus jeunes) par opposition de signification.

Exemple : dynamique/statique, fort/fragile, joyeux/triste, douceur /violence, lumière/obscurité, etc.

Avant l'audition, on a laissé le temps de se familiariser avec les mots proposés, puis on a donné la consigne d'écoute suivante : « Pour dire l'impression que vous avez en écoutant cette musique, ou à quoi elle vous fait penser, vous mettez une croix en face des mots qui vont bien avec cette musique ».

L'objectif essentiel était d'essayer de déterminer à quel âge émerge une sémantisation de l'écoute musicale et comment se construit le développement de l'activité symbolique.

L'observation s'est appuyée sur quatre facteurs : la couleur instrumentale, la tessiture, l'effet de masse orchestrale, les caractéristiques d'écriture de l'œuvre musicale.

Quelques-uns des résultats de cette étude mériteraient d'être retenus :

– Sans une compétence suffisante dans l'activité de discrimination perceptive, les associations sémantiques sont indifférenciées.

– Ces associations sémantiques commencent à s'organiser à 7-8 ans et elles s'enrichissent progressivement au fur et à mesure de la maturation. A 6 ans, un seul indice est possible : l'opposition groupe/soliste, qui est perçue et vécue comme une plus ou moins grande énergie cinétique. Pour ces jeunes enfants, lee significations affectives sont associées aux significations motrices : joie est synonyme de mouvement, calme est synonyme de tristesse. A 7-8 ans aussi mais s'ajoute la possibilité de

faire une différenciation entre d'une part les groupes des Cuivres et des Cordes, jugés « puissants », d'autre part le groupe des Bois, jugé « fragile ». A 13-15 ans, cet indice de puissance sonore dans l'opposition soliste/masse orchestrale est affiné par la différenciation de groupes instrumentaux Bois/Cuivres/Cordes, mais ce facteur devient en interaction avec celui de l'écriture musicale. Par exemple les fragments musicaux sont d'autant plus associés à des effets d'angoisse et/ou de tristesse que leur écriture est moins tonale. Avec les adultes, ce critère écriture musicale est plus affirmé.

– A partir de 7 ans et pour tous les groupes observés, il semble que l'on puisse recueillir des avis convergents concernant l'expressivité des familles instrumentales : les Cuivres sont associés à la force, tranquille, sécurisante, à la joie, à une connotation religieuse ; les Cordes sont associées à la force plus brutale et agressive en groupe, et elles peuvent accentuer l'effet expressif de l'écriture musicale ; les Bois sont associés à des significations de joie, de fragilité, de grâce, de jeux et danse... La tessiture semble n'intervenir que comme facteur secondaire. Elle peut accentuer (aigus) ou atténuer (graves) l'effet expressif.

Il semble alors très illusoire de demander à de jeunes enfants d' « exprimer leurs émotions » après une écoute musicale ; tout au moins jusqu'à une dizaine d'années. A cause de leurs limites dans la maîtrise du vocabulaire et de la communication linguistique, mais aussi parce qu'il faut un certain temps avant que ne s'opère une sorte de modification ou de passage d'un ressenti sensoriel et corporel, avec réactions anecdotiques et descriptives à l'égard du monde, vers un ressenti plus émotionnel et qui fait référence à une expérience intérieure et affective.

De même, quand on constate comment s'élaborent lentement chez l'enfant les associations sémantiques liées à l'instrumentation, on s'interroge sur l'éducation à l'expressivité symbolique et les manières de procéder dans les activités d'écoute à l'école. Les habitudes de verbalisation sur la musique et les significations émotionnelles fournies par l'enseignant ne peuvent aboutir qu'à la transmission de stéréotypes.

Certaines œuvres à caractère pédagogique sont bien pensées par le compositeur pour présenter et valoriser la couleur et la tessiture des instruments ; seuls ou par famille (ex. : *Variations et fugue sur un thème de Purcell* de Britten). D'autres « récits musicalisés » ayant le même objectif mais peut-être moins réussies musicalement, peuvent être utiles pour amener à faire en quelque sorte un « parcours initiatique » vers les timbres des instruments de l'orchestre symphonique, systématiquement. Et si les enfants sont jeunes, on pense bien sûr aux contes musicaux, dont l'incontournable *Pierre et le loup* de Prokofiev.

Mais un répertoire de « musiques à programme » et de contes musicaux divers constitue pour l'enseignant une facilité qui limite les enfants à n'écouter que quelques compositeurs, une période de l'Histoire de la Musique assez réduite, et qui surtout risque de fixer en mémoire non seulement des associations-clichés du genre « grand-père-basson » (Cf. *Pierre et le loup*) mais aussi l'association d'un timbre avec un thème précis.

Une certaine culture musicale est évidemment nécessaire pour pouvoir choisir des musiques dans des époques, des genres et des styles très variés, de manière à sensibiliser les enfants aux timbres et en même temps à des écritures musicales très diverses. Mais, plutôt que de chercher des musiques pour présenter tel instrument ou famille d'instruments, œuvres qui sans doute apporteront du plaisir mais ne contribueront pas forcément au développement perceptif, mieux vaudrait d'abord prendre en compte cette lente construction de la perception auditive chez l'enfant, dans les trois composantes évoquées ci-dessus (discrimination des timbres, évolution dans les jugements d'appréciation et les associations sémantiques liées à l'instrumentation), puis choisir des musiques et proposer des activités d'écoute synchronisées avec ces aptitudes des enfants ou permettant d'anticiper sur la phase suivante de développement.

Par exemple :

– Jusqu'à 6 ans : exploration de toutes sortes d'objets sonores ; utilisation d'instruments à percussion (peau, bois, métal) avec exploration de gestes en relation avec les sons recherchés ;

présentation d'instruments et petits concerts vivants, si cela est possible ; écoute du monde sonore, enregistrements, jeux d'identification et de discrimination ; écoute de musiques enregistrées pour le plaisir et pour danser.

– A 6, 7 et 8 ans : tout cela reste possible et souhaitable mais, pour les moments d'écoute de musiques enregistrées, choisir aussi des fragments dans lesquels l'enfant peut apprendre à isoler le paramètre du timbre : musiques avec divers instruments solistes accompagnés, petits ensembles instrumentaux avec soliste qui se détache, orchestre avec émergences d'instruments qui jouent une mélodie. Faire des jeux de reconnaissance et de comparaison (montage au magnétophone).

Ces musiques peuvent être classiques, romantiques, modernes et contemporaines. L'essentiel est qu'elles permettent de centrer l'attention sur le timbre, seul et/ou en opposition avec une masse instrumentale, et qu'elles permettent aussi de travailler sur deux paramètres associés : timbre et intensité, timbre et mouvement. Parmi les timbres, ne pas oublier les voix. Ne pas négliger non plus les musiques anciennes (Moyen Age, Renaissance, Baroque), grâce auxquelles il peut y avoir une sensibilisation aux sonorités d'instruments anciens, ni les musiques extra-européennes qui élargissent l'horizon des instruments possibles tout en montrant des similitudes de tessitures (aigus-graves), de modes d'attaque (frappé, pincé, gratté, soufflé...), d'opposition (voix/instrument, soliste/groupe).

– A 8, 9 et 10-11 ans : tout ce qui précède peut être repris et approfondi, avec d'autres musiques. On peut rechercher des œuvres de différentes époques qui mettent en valeur l'expressivité des familles instrumentales ; seules, dans des musiques de chambre, ou opposées à l'orchestre : les Cuivres (Gabrieli, Debussy, Jolivet... fanfares diverses...), les Bois (Mozart, Poulenc, Milhaud, Bartók...), les Harmonies (avec Bois et Cuivres), les Cordes (quatuors et quintettes, orchestre à cordes).

On peut aussi rechercher des musiques qui, par les jeux de

timbres et l'organisation des masses sonores, peuvent sensibiliser à des climats émotionnels divers. Ceux-ci seront sûrement « ressentis » par les enfants mais il vaudrait mieux ne pas les analyser verbalement. Enfin, si l'on cherche des musiques écrites pour deux ou trois instruments, dans le but de sensibiliser à la perception de niveaux sonores superposés (cf. chapitre précédent), on peut penser à cette composante du timbre instrumental ou vocal, qui colore des lignes mélodiques ou rythmiques, qui aide à dissocier mélodie et accompagnement, et qui contribue ainsi à faciliter le début d'une perception simultanée.

Exemple : chant et guitare, clarinette et piano, saxophone et contrebasse, flûte à bec et clavecin, ney (flûte en roseau) et bendir (tambour avec cordes métalliques), etc.

Au moment de conclure ce chapitre sur les recherches menées dans différents domaines (acculturation tonale, structuration temporelle, perception harmonique, perception des timbres) et sur les conséquences pédagogiques qu'elles devraient entraîner, on pourrait retenir une orientation générale simple : si les musiques que l'on aime sont celles que l'on sait entendre et dont on peut comprendre l'organisation dans toutes ses composantes, l'essentiel pour un enseignant, à tous les niveaux de la scolarité, n'est-il pas de « conduire » ce développement de la perception, de manière à aider l'auditeur enfant, adolescent puis adulte à trouver des repères dans l'écoute de toute séquence sonore et d'œuvres musicales très diverses ?

CHAPITRE III

Les évolutions dont il faut tenir compte

ÉVOLUTIONS DANS LE DOMAINE DE LA CRÉATION MUSICALE

A la fin du XIX^e^ siècle et au début du XX^e^ siècle, on assiste à une déstructuration progressive du système tonal : harmonies de plus en plus complexes, modulations continues, chromatisme, gammes par tons, rapport ambigu entre modalité et tonalité, destruction de la tension (notes attractives) se résolvant par la détente (accords parfaits), excès de notes de passage qui font perdre les repères auditifs des notes stables de l'échelle tonale. Ont contribué à cette évolution de nombreux compositeurs, parmi lesquels Wagner, Mahler, Franck, Fauré, Debussy...

L'emploi systématique du chromatisme a peu à peu conduit à l'atonalité. A. Schoenberg élabore et fixe les règles de nouveaux procédés de composition, qui remplacent les tonalités majeures et mineures par la « série » des 12 sons de la gamme naturelle. Les éléments mélodiques et harmoniques sont transformés par cette nouvelle esthétique du « système sériel », mais les sons musicaux sont encore créés par la voix et les instruments existants. *Pierrot lunaire* (1912) est l'aboutissement de ces recherches, en même temps qu'il inaugure un nouveau procédé de déclamation vocale, le *sprechgesang*, qui oscille constamment entre parlé et chanté.

Pour l'auditeur, les règles d'écoute qui, d'une part privilégiaient jusque-là l'émotionnel et le sensoriel, d'autre part focalisaient l'attention et la mémoire sur les hauteurs à l'intérieur d'échelles et d'une syntaxe qui ont prévalu pendant des siècles, ces règles d'écoute sont déstabilisées par la forte composante rationnelle et cérébrale devenue nécessaire pour « comprendre » les œuvres conçues dans cette esthétique sérielle.

Par ailleurs, sous l'influence de pratiques musicales découvertes dans d'autres cultures, l'intérêt s'est peu à peu centré sur les timbres, le jeu vocal ou instrumental, et le geste musical. Par rapport aux autres paramètres du système traditionnel (hauteur, durée, intensité), le timbre devient en effet une composante importante chez les compositeurs contemporains.

On peut rappeler quelques aspects de cette « ouverture » sur d'autres cultures : les musiques écrites dans des échelles pentatoniques, la sonorité si particulière des gamelans balinais, les musiques de l'Inde, de l'Iran, les musiques arabes ; les chants (Gospel, scat) et les musiques de jazz qui ont intéressé non seulement pour leur pouvoir expressif mais aussi pour la richesse des rythmes et la manière dont étaient traités les voix et les instruments à vent ; et puis les instruments à percussion des pays africains et asiatiques, qui témoignent de pratiques rituelles, révèlent de subtiles polyrythmies, et ont revalorisé la catégorie des instruments à percussion dans l'esprit des Occidentaux.

Cette revalorisation s'est manifestée par une utilisation plus large de la percussion à l'intérieur de la formation orchestrale ; autant pour son aspect rythmique que pour son potentiel mélodique et sa richesse de couleurs : xylophones, vibraphones, célesta, gongs, cymbale cloutée, cloches tubulaires, clavier de wood-blocks, toms, tam-tam... On pense à certaines œuvres de Strawinsky, Bartók, Milhaud, Messiaen, Boulez, Stockhausen, Varèse... Cela ira d'ailleurs jusqu'à la constitution d'orchestres de percussion (ex. les Percussions de Strasbourg), ainsi que la conception d'« instrumentarium pédagogique » pour les enfants (Orff, Percustra, Grimus).

Mais c'est vers 1950 qu'une véritable révolution arrive avec l'avènement de ce que Pierre Schaeffer appela la « Musique concrète ». Par opposition à la genèse des œuvres de musique traditionnelle, conçues par l'esprit du compositeur puis écrites sur partition et interprétées par des voix et des instruments, la musique concrète commence par l'emprunt de sons naturels préexistants (bruits de l'environnement, voix, instruments traditionnels, sons humains) mais aussi de sons fabriqués avec toutes sortes de « corps sonores » et pré-enregistrés, que l'on enregistre pour les traiter et les composer ; directement, concrètement, sans passer par une notation sur papier.

Et puis dans la fin des années 50 fut adoptée l'expression « Musique électroacoustique » pour désigner toutes musiques pour bande magnétique réalisées en studio, sur des magnétophones, à partir de sons d'origine acoustique (captés par micro) ou électronique, qui sont manipulés ou non, organisés, montés, superposés..., de façon à aboutir à des œuvres fixées sur bandes magnétiques.

En plus de l'abolition de la hiérarchie culturelle entre « sons » et « bruits », ces nouvelles musiques ont apporté une nouvelle façon d'écouter et de nommer le son, « pour la totalité de ses caractères », comme disait Schaeffer, et pas seulement pour sa hauteur et sa durée. « L'élément le plus révolutionnaire de la musique concrète n'est pas d'avoir révélé de nouveaux appareils ni même de nouveaux sons, mais d'avoir révélé à l'oreille musicale des possibilités potentielles, souvent évidentes, dont elle n'avait pas pris conscience ni encore moins songé à se servir » (P. Schaeffer). En effet, « on ne peut prévoir toutes les possibilités du grossissement du micro... qui créent des phénomènes sonores tout à fait nouveaux, transforment le minuscule élastique en contrebasse magique, le bout de carton en tonnerre fracassant... Il existe tout un univers de vibrations infinitésimales inconnues de notre oreille quotidienne, que la prise de son par micro rapproché ou micro-contact... "crée" littéralement de toutes pièces » (M. Chion, 1982, p. 33). On ne s'étonnera pas que cette révolution musicale et technologique

ait eu des répercussions dans le monde de la pédagogie musicale et plus précisément dans le domaine de la formation de l'oreille.

Bien entendu, de nombreuses recherches eurent lieu par la suite dans les modes de composition. Mais nous choisissons de ne pas en parler car cela nous entraînerait trop loin. Nous évoquerons cependant certains compositeurs dont les œuvres imposent encore d'autres manières d'écouter.

Par exemple, parce qu'elles procèdent par contrastes de blocs sonores ou évolution progressive de trames sonores qui provoquent un choc sensoriel et que l'on perçoit dans sa totalité. On pense à Xenakis, dont les œuvres sont composées à partir de calculs mathématiques très complexes mais qui fixent l'attention de l'auditeur sur l'aspect uniquement musical de ce qui est né de ces calculs. Si l'on prend l'exemple de *Pithoprakta* (1956), le compositeur recherche une confrontation entre continuité des sons (*glissandi*) et discontinuité (*pizzicati*, frappés avec le bois de l'archet...). Les *glissandi* créent des volumes sonores en transformations continues et, avec les nombreux sons ponctuels répandus sur toute la largeur du spectre sonore, apparaît une « granulation » dense, véritable nuage de matière sonore en mouvement. Et ce qui fait dire à Claude Rostand « Il me paraît difficile de ne pas être frappé par le spectacle auditif de ces impressionnantes murailles de sons, dont les blocs et les arêtes suggèrent l'interprétation de phénomènes écologiques », correspond à une nouvelle morphologie sonore dans laquelle convergent l'abstrait (calcul des probabilités) et le concret (sensation de matières inouïes). Le choc sensoriel et émotionnel est de même nature à l'écoute d'œuvres de Ligeti ou Penderecki.

D'autres œuvres, dites aléatoires, suscitent encore d'autres comportements d'écoute. Ici le hasard est intégré comme principe de construction de l'œuvre. Cette indétermination peut exister au niveau du compositeur. Si elle est systématique, comme chez John Cage, cela détruit le concept traditionnel de forme. Mais ce recours à l'aléatoire peut être « contrôlé », « orienté ». Par exemple dans certaines œuvres de Stockhausen et Boulez, l'auteur propose plusieurs organisations possibles et

l'interprète choisit. Mais l'indétermination peut aussi dépendre de l'interprète qui, dans certains fragments, contribue à la création de l'œuvre (improvisation personnelle ou collective). Cela conduit à des « formes ouvertes », grâce auxquelles une même œuvre peut avoir des interprétations différentes et garde l'auditeur dans des conduites ambivalentes : connu/inconnu, reconnaissance/découverte, on peut prévoir... mais pas complètement, on « écoute... » puis on aurait peut-être envie de « faire ». En se situant bien sûr à un niveau plus modeste, on peut entrevoir en quoi ce principe des « formes ouvertes » conçu par de grands créateurs peut faciliter avec des enfants le passage d'une activité d'écoute à une activité de production instrumentale ou vocale collective.

Enfin il faut retenir une importante évolution dans le domaine de l'expression vocale. Celle-ci a contribué à rejeter des conventions bien établies qui avaient conditionné depuis longtemps les comportements d'écoute : recherche du « beau son » et du « beau chant », dans lequel il fallait s'efforcer de faire comprendre toutes les paroles. Ce qui faisait le caractère propre du chant européen depuis le XVI^e siècle (pureté, homogénéité, expressivité) s'est trouvé bousculé par la découverte des musiques vocales et des techniques vocales utilisées dans les cultures extra-européennes. Cette découverte, rendue possible grâce aux travaux des ethnomusicologues et aux enregistrements devenus accessibles dans le commerce, a coïncidé dans le temps avec les remises en question du langage musical et des matériaux sonores en Occident.

Mais, alors que les Africains et les Asiatiques utilisent ces différents modes d'émission vocale par respect d'une tradition, d'une philosophie, de croyances et de coutumes sociales, les compositeurs occidentaux cherchent à s'éloigner du « modèle » vocal traditionnel à utiliser « autrement » l'appareil phonatoire, et à explorer les ressources vocales de l'être humain jusqu'aux limites du possible : respiration, articulation, débit, tessiture très large, grands intervalles et sauts d'un registre à l'autre, contrastes du chuchotement au cri, etc. Un autre rapport au

corps s'établit, qui rend possible certaines techniques respiratoires, des bruits de bouche et des moyens d'expression jusque-là non admis dans le domaine du chant : effets de souffle, aspires sonorisés, halètements, raclements de gorge, coups de glotte, claquements de langue, toutes sortes de rires, voix en gorge, voix qui semble surgir des entrailles. Pour illustrer cela, on pense évidemment à *Stripsody* de Cathy Berbérian et à *Sequenza III* de Berio, entre autres. Enfin, dans le domaine de la polyphonie vocale, l'utilisation fréquente de « clusters » ou grappes de demi-tons et quarts de tons contigus, ainsi que de trames vocales bruissantes et glissantes (Cf. *Requiem* et *Lux aeterna* de Ligeti), crée des effets de timbre dont la douceur contribue à modifier la notion de « dissonance » telle que définie dans les Traités d'harmonie du XIX^e^ siècle, et rapproche ces effets sonores du procédé électro-acoustique du mixage.

Ces recherches dans le domaine de l'expression vocale sont étroitement liées à une importante évolution dans le rapport entre verbe et son. Peu à peu le texte des œuvres vocales devient une « matière verbale » prise à l'état brut, et les compositeurs traitent le langage comme une « matière sonore » parmi d'autres. Le texte est démantelé, les phrases sont déstructurées, les mots volent en éclat. Restent les phonèmes qui intéressent par leurs variétés de sonorités. Les voyelles, parce qu'elles colorent la voix, les consonnes (roulées, sifflées, explosées, chuintées...), parce qu'elles peuvent être projetées avec force, répétées ou tronquées sitôt après leur attaque. Il peut y avoir également des insertions de consonnes ou de voyelles entre les phrases, entre les mots et même entre les syllabes. Déjà dans la scène de la tresse des *Noces* de Strawinsky (1923) on a l'impression que le texte n'est là que pour servir de support à la voix, et les parties vocales sont tellement enchevêtrées que l'intelligibilité de ce texte n'est plus possible. Par contre, l'oreille est attirée par des allitérations et la mise en valeur de certains mots.

Cette prise de liberté progressive avec les mots et les poèmes utilisés par les musiciens correspond à une volonté de se libérer

de la dépendance de la musique par rapport au langage, avec la priorité du sens à transmettre, mais elle devient aussi un nouveau processus de création, un jeu avec le langage et des règles de construction qui peuvent d'ailleurs changer d'une œuvre à l'autre chez un même compositeur : déstructurer un matériau verbal pour le restructurer en matériau sonore, en fonction d'un projet de forme musicale qui permet de diversifier les types d'émission vocale et ainsi de renforcer le pouvoir expressif d'une œuvre. On pourrait presque dire que la musique se construit au fur et à mesure que le sens se perd. C'est dans cette perspective que l'on peut « entendre » et « comprendre » de nombreuses œuvres, parmi lesquelles *Le marteau sans maître* de Boulez (1954), *Madrigal* de P. Méfano (1962), *Récitations* d'Aperghis (1978).

A côté de ces rénovations du langage musical, on assiste à d'autres évolutions qui ont modifié les rapports entre la musique et l'auditeur, la musique et la société. En particulier au phénomène de spacialisation de la musique, qui existe autant comme mode de composition que de diffusion.

Certains compositeurs disposent les instrumentistes de manière à créer des effets de mouvement dans l'air. D'autres disséminent l'orchestre au milieu du public, et celui-ci se trouve au centre des éléments sonores. D'autres encore, comme F. Bayle, M. Chion et B. Parmegiani, « donnent à chaque son une trajectoire si précise qu'on entend comme de l'air sculpté » (C. Renard, 1991, p. 21). La musique électroacoustique se prête bien aux effets de spacialisation, et celui ou ceux qui sont à la console jouent avec les haut-parleurs comme un chef d'orchestre avec les instrumentistes.

Dans certaines salles de cinéma, la diffusion du son se fait en quadriphonie ou multiphonie. Les concerts de rock, en salle ou en plein air, nécessitent des dizaines de haut-parleurs. Les journées de braderie ou la « Fête de la musique » du 21 juin sont des événements qui sonorisent l'air des villes. Grâce au walkman-baladeur, chacun peut « porter » sa musique préférée tout en allant patiner, prendre le métro ou partir travailler.

Enfin la musique peut être diffusée dans l'espace en superposition avec des jeux de lumière et de projections d'images de toutes natures, dans des spectacles multimédia (on pense à Jean-Michel Jarre) que l'individu « vit » sensoriellement et corporellement en ressentant une émotion globale.

A titre de synthèse, nous ferons référence à Henri Barraud qui évoque la lutte pour les idées nouvelles et s'interroge sur « De quoi demain sera-t-il fait ? » Avec humour et dans un langage imagé, il reconnaît que « le système tonal a dans l'aile une forte charge de plomb », que « le chromatisme a touché son plafond dans les années 50 », que « le système sériel semble bien avoir fait son temps et que disparaît avec lui une esthétique pointilliste qui, pas plus en musique qu'elle ne l'a fait en peinture, n'avait la moindre chance de durer longtemps », enfin que « les combinaisons de timbres continueront sans doute à tenir une place prépondérante dans la recherche des compositeurs. Mais il n'est pas exclu qu'on en vienne, à plus ou moins brève échéance, à une manière de saturation ».

A cette époque, H. Barraud manquait de recul pour donner un jugement sur les perspectives d'avenir des musiques concrète et électroacoustique. Mais il semblait souhaiter que ce nouvel univers sonore et celui de la musique traditionnelle tentent « une alliance d'où l'un et l'autre sortiraient enrichis et régénérés ». Cette idée est reprise quelques pages plus loin, en ciblant cette fois l'opposition musique atonale/musique classique : « Si l'on en vient à admettre comme une chose naturelle que deux univers sonores, foncièrement différents, vivent en bonne intelligence et que cette coexistence apparaisse un jour comme une chose acquise et passée dans les mœurs, c'est que le caractère subversif de l'une par rapport à l'autre aura pratiquement disparu... » (1968, p. 212-214).

Nous avons longuement cité H. Barraud, parce que nous pensons que son analyse de cette « querelle des Anciens et des Modernes », appliquée au domaine de la composition musicale, pourrait être transposée au domaine des pédagogues, entre tenants des « Méthodes » ou de l' « éveil musical ».

Un même « parcours-repères » sur les conceptions de l'éducation musicale et les pratiques musicales en milieu scolaire pourrait-il nous amener à croire qu'un enfant peut devenir capable de passer d'un univers sonore à l'autre grâce à deux logiques pédagogiques « foncièrement différentes » mais « qui vivraient en bonne intelligence » ? En effet, dans le domaine de la formation de l'oreille et si l'on tient compte du développement de l'enfant, l' « éveil musical » et l'idée d'une progressivité dans l'acquisition de connaissances et de compétences sont-ils inconciliables ? Ne sont-ils pas plutôt complémentaires ? Mais alors comment ?

ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉDUCATION NATIONALE

De l' « Enseignement du chant » à l' « Éducation musicale »

A l'école de Jules Ferry, la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire introduisait dans les programmes l'enseignement des éléments de la musique. Les programmes comprenaient des « leçons de chant », qui occupaient de 1 à 2 heures par semaine et avaient des contenus très ambitieux : chants appris par audition, connaissance théorique des signes (ronde, blanche, noire... mesures, gammes, altérations...), exercices de solfège et dictées orales, exécution de morceaux d'ensemble. Et puis des « exercices de chant », qui avaient lieu tous les jours, soit dans les intervalles entre les autres exercices scolaires, soit à la rentrée et à la sortie des classes, et dont la fonction était essentiellement moralisatrice et disciplinaire. Cette instruction, cet « enseignement du chant », ce modèle scolaire de pratique musicale étaient au service d'une idéologie politique et sociale.

Les instructions officielles de 1923 concernant « Chant et Musique » s'inspirent d'un rapport établi par une Commission ministérielle et rédigé par le compositeur A. Gédalge, et elles condamnent les méthodes utilisées jusque-là dans les écoles :

« C'est seulement lorsque l'enfant a appris à parler en entendant parler ses proches qu'on songe à lui donner connaissance, par l'apprentissage de la lecture, des signes graphiques qui représentent pour les yeux ses paroles. De même, l'enfant doit avoir appris à chanter par audition avant d'être appelé à connaître les signes visuels des réalités sonores. La musique est comme une seconde langue naturelle, celle de l'intonation, qui ne saurait être apprise en suivant une autre marche que la première, celle de l'articulation...

« L'instruction musicale doit être fondée sur la culture musicale de l'oreille et de la voix... La connaissance des sons musicaux, qui est à la base de l'instruction musicale, est elle-même en fonction de la mémoire musicale élémentaire, c'est-à-dire de l'aptitude à reconnaître, à différencier et à retenir les rapports de hauteur créés par la succession de deux sons musicaux ou, à un degré plus grand d'entraînement, par leur simultanéité, puis à les reproduire avec la voix et à les associer vocalement et plus tard mentalement aux symboles graphiques qui les représentent ».

On voit que déjà en 1923 on évoquait les conduites perceptives d'identification, de discrimination et de mémorisation, on conseillait de faire établir une relation entre perception et reproduction vocale, et l'on avait conscience d'une progression à suivre : écoute des sons dans la continuité puis dans la simultanéité, pratique musicale orale (audition, intonation) puis mise en relation avec les signes graphiques correspondants (lecture, écriture). Notons également au passage l'importance du paramètre de hauteur des sons, pour mener à la connaissance de la langue musicale.

Mais, malgré ces orientations pédagogiques, l'enseignement restait centré sur la musique. Un grand changement arrive quand on en vient à parler d' « Éducation musicale », dans laquelle tout doit être centré sur « l'enfant » car la musique et l'éducation musicale contribuent au développement de l'enfant. Et c'est vers 1960 que l'on commence à entendre parler de « méthodes », expérimentées ici ou là.

La période des méthodes actives

Plusieurs méthodes sont généralement regroupées sous le

nom de « méthodes actives » ; principalement les méthodes Orff, Willems, Martenot et Kodály. Malgré leurs différences, elles s'inspirent des principes d'Éducation Active élaborés par les grands pédagogues du début du siècle, dont Maria Montessori et Jacques Dalcroze, et elles ont des démarches comparables : partir d'une pratique musicale vivante et globale, suivre une progression pédagogique adaptée au développement psychologique et moteur de l'enfant, et s'acheminer peu à peu vers l'acquisition du langage musical ; partir du jeu musical, pour favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes (corporelles, affectives, sensorielles, intellectuelles, sociales), prendre peu à peu conscience des éléments de la musique (rythme, mélodie, harmonie) mais ne les analyser et les nommer qu'après les avoir vécus. On note aussi dans ces différentes méthodes le souci de développer chez l'enfant l'« audition intérieure », le « chant intérieur ».

Ces « méthodes actives » (surtout Orff, Martenot et Willems) sont enseignées dans les Conservatoires et Écoles de Musique mais aussi, plus modestement et dans l'esprit plus qu'à la lettre, dans les anciennes Écoles Normales d'Instituteurs. De nombreux stages donnent aux maîtres la possibilité de s'initier à quelques démarches spécifiques de telle ou telle méthode et de s'en inspirer pour expérimenter des activités musicales dans leurs classes. Mais, à partir des années 70, se sont développées en milieu scolaire d'autres pratiques musicales, qui correspondaient à des approches pédagogiques fondamentalement nouvelles et qui se voulaient en opposition à l'esprit de ces « méthodes actives ».

Une remise en question des finalités de l'Éducation musicale

Cette remise en question pourrait trouver son origine dans la coexistence de plusieurs éléments :

– D'une part, les premières recherches de Guy Reibel et Laurent Cuniot dans le cadre de la classe de composition

électroacoustique du Conservatoire National à Paris (créée en 1968), pour ne pas limiter la formation des étudiants au seul travail de l'écoute mais proposer aussi des situations propices au développement du « jeu » d'invention musicale sous toutes ses formes : instrumentale, vocale, avec des corps sonores et le synthétiseur. En même temps, G. Reibel faisait des recherches avec différentes chorales et commençait à constituer un premier répertoire de « jeux vocaux » expérimentés aussi à Marseille, Aix, Arras et au cours de nombreux stages. Ces jeux vocaux amenaient à déconditionner les comportements des choristes par rapport à l' « unité organique » du chœur dans la situation traditionnelle (explorer les ressources de sa voix, écouter autrement les autres et oser un « geste vocal » individuel, vivre sa propre aventure vocale), et à modifier complètement les gestes et le rôle du chef de chœur, qui devenait un « meneur ».

– D'autre part, une réflexion menée au sein du Groupe de Recherches Musicales (GRM) portant sur l'analyse de la musique électroacoustique, les « conduites musicales » en général, et l'approche spontanée de la musique par les jeunes enfants. Plusieurs Maisons de la culture ou Centres culturels ont pris le relais, sous forme d'ateliers musicaux ou d'interventions auprès des maîtres dans les classes.

– Les approches théoriques et pratiques de ces différentes recherches convergeaient. En même temps qu'elles s'intéressaient à une « écoute créative », elles analysaient les modalités du « faire musical », les mécanismes profonds à la base de l'acte créateur et les comportements psychologiques d'un individu en train de « musiquer ». En cela, elles pouvaient donner à réfléchir et apporter des solutions aux problèmes éducatifs.

– Enfin, toujours à la même époque, un secteur d'émissions musicales pédagogiques était créé sur France-Musique et France-Culture. Les émissions d'*Éveil à la Musique* et plus tard *L'oreille en colimaçon* furent pendant des années un support médiatique important pour faire connaître ces idées nouvelles et mettre en relation des enseignants éloignés ou isolés.

En fait, ce renouvellement de pratiques musicales et cette

notion d' « éveil musical » coïncidaient parfaitement avec une évolution de la pédagogie en général à l'école. Il me semble important de le rappeler.

La pédagogie de l'éveil, les activités d'éveil

Un premier Arrêté ministériel (1977) avait défini les objectifs généraux assignés à l'ensemble des différents domaines des « activités d'éveil » pour le Cycle Préparatoire. Dans une perspective de continuité éducative, deux autres Arrêtés (1978 et 1980) avaient fixé les mêmes objectifs pour les activités d'éveil au Cycle Élémentaire puis au Cycle Moyen. Quelques extraits des Programmes et Instructions pour le Cycle Moyen mettent bien en évidence les composantes essentielles de cette notion d' « éveil » :

« La pédagogie de l'éveil vise à favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes, et à l'aider à se situer dans son environnement naturel ou culturel, proche ou lointain. Elle n'est pas une fin en soi mais un moyen de permettre à l'enfant d'accéder à la connaissance, à l'expression, à la créativité, à l'autonomie.

« Pédagogie exigeante, elle se fonde sur la participation active des élèves aux découvertes et aux acquisitions grâce auxquelles ils construisent leurs connaissances et leur savoir-faire. Cela implique que le maître les aide à dépasser le stade des seules réactions spontanées, qu'il faut cependant respecter et susciter, et à se dégager d'une soumission à l'occasionnel ou au partiel qui constituent pourtant, souvent, le point de départ de la démarche pédagogique... »

« Les activités d'éveil s'intègrent à cette perspective générale qui concerne l'ensemble des activités scolaires ; en particulier l'Histoire-Géographie, les Sciences expérimentales (Physique, Technologie, Biologie), l'Éducation musicale, les Arts plastiques, les Activités manuelles.

« La démarche d'éveil se prolonge et se complète, peu à peu, par l'apport de connaissances auxquelles la simple exploration du milieu ne permet pas d'accéder... L'intervention du maître et la fréquentation de livres et de documents de toute nature y apporteront les compléments indispensables à l'acquisition et à la fixation des connaissances ».

On peut donc essayer de cerner en quoi des activités spécifiques d'« éveil à la musique » s'intègrent tout à fait à ce cadrage général, tout en correspondant à l'application pratique de recherches fondamentales en musique, elles-mêmes liées à la découverte des musiques du monde et à l'évolution très rapide de la création musicale.

Éveil à la musique

Dans un article *Propos sur l'éveil musical* intégré au catalogue de l'exposition *L'oreille oubliée* (Centre Pompidou, 1982), Claire Renard évoquait la découverte des musiques extra-européennes, l'évolution des schémas compositionnels et le rôle nouveau du compositeur, de même que le nouvel appareillage instrumental. Et, devant ce foisonnement, elle s'interrogeait :

« Qu'est-ce qui relie toutes ces musiques ? En quoi les chants du Burundi, les fresques électroacoustiques, les Cantates de Bach ou les œuvres de Strawinsky participent-ils du fait musical, de quoi est constitué l'essentiel, le « musical ? »

Plus récemment, dans l'introduction à son livre *Le temps de l'espace*, elle évoque encore ce qu'est la musique en 1990 :

« A l'époque des avions et des satellites, le temps de communication se rétrécit, l'espace de connaissance s'élargit et, par l'enregistrement, nous avons accès à l'environnement sonore et aux musiques de tous les pays du monde... Notre perception s'élargit à d'autres mondes, d'autres sonorités, d'autres organisations des sons... »

Et, dans ce contexte, elle continue de s'interroger sur quel apprentissage envisager pour les enfants dans le monde d'aujourd'hui, et quelles musiques proposer :

« Le système musical hérité du XIX^e^ siècle est-il le mieux adapté aujourd'hui à cette diversité ? et le langage tonal est-il un moyen d'expression suffisant pour un enfant baigné dans cette multiplicité ? »

A cet égard, déjà en 1984, François Delalande soutenait une position extrême :

« Ce qui me paraît très ennuyeux d'une éducation tonale de l'oreille de l'enfant, c'est que plus on fait pratiquer la tonalité... plus les enfants ont de mal ensuite à écouter des musiques extra-européennes et des musiques contemporaines. En même temps qu'on les rend familiers d'un domaine, on construit tout autour des barrières difficiles à franchir. Le résultat est une réaction de rejet : faites entendre du Xenakis ou des trompes tibétaines à un enfant ou même à un adulte qui a reçu une formation traditionnelle, sa réponse est toujours la même : « Ce n'est pas de la musique ».

Delalande reconnaissait que l'on peut élargir le champ auditif et sensibiliser les enfants à d'autres musiques, d'autres langages, d'autres techniques. Mais faisant la distinction entre « savoir la musique » et « être musicien », son véritable objectif était de chercher à développer des aptitudes, avant toute acculturation à un système précis. Pour lui, l'apprentissage peut être utile mais l'éveil est nécessaire :

« On commence par éveiller chez l'enfant le musicien, à la faveur de son activité spontanée d'écoute et de production de sons. Ensuite seulement, lorsque l'on aura développé en lui le goût et les aptitudes communs aux musiciens de toutes les civilisations, on pourra, s'il le veut, spécialiser sa formation et lui permettre d'assimiler plus à fond un code musical particulier ».

C'est donc par une observation des comportements musicaux et une « pédagogie des conduites » qu'un enseignant pourrait guider l'enfant et lui faire rejoindre soit le comportement des musiciens-interprètes soit la démarche d'un musicien-créateur, comme l'évoque G. Reibel à propos des étudiants en composition électroacoustique :

« La composition musicale est un aller et retour souple entre deux attitudes complémentaires : des séquences de « jeu » faites d'activités instrumentales et gestuelles, à caractère spontané, qui constituent des matériaux sonores vivants et qui sont le fruit d'une action globale, et puis des séquences ultérieures, étalées dans le temps et à caractère plus

analytique, au cours desquelles on retravaille les matériaux inventés, on les intègre à une "construction", ce qui apporte une dimension intellectuelle et équilibre l'acte créateur ».

Et si l'on observe les comportements musicaux de jeunes enfants dans la continuité, en se référant à l'analyse que Piaget a faite du jeu en trois périodes successives (jeu sensori-moteur, jeu symbolique, jeu de règle), on peut aussi comparer les jeux sonores de l'enfant avec les conduites d'un musicien adulte :

– Avant l'école maternelle, l'enfant manipule tout objet qui fait du bruit. Cela retient son attention et lui donne du plaisir. Il recherche des modes de jeu pour en varier les sonorités (frapper, frotter, gratter, tapoter, caresser, secouer...), fait l'association entre son recherché et geste approprié pour l'obtenir. Tout cela réalisé sous le contrôle d'une oreille attentive et d'une mémoire gestuelle. Il cherche aussi à imiter les sons et les bruits avec sa voix. Il s'écoute faire des bruits, il apprend à les analyser, les différencier.

Entre 3 et 6 ans, il continue ces jeux d'imitation et de variation mais, à travers des jeux symboliques, au cours desquels les enfants deviennent un objet ou un personnage, une analyse plus fine des sons produits et perçus commence à devenir possible. Non seulement pour certains paramètres (intensité, durée, timbre, hauteur), ou pour la forme d'un son (attaque, entretien, fin), mais aussi pour certains principes simples (en alternance, superposition, décalage).

A l'école maternelle, c'est la grande époque des sonorisations d'histoires et des bruitages de situations, réelles ou imaginaires. L'enfant commence à acquérir la notion du temps qui passe, il devient capable d'organiser des sons dans le temps et de percevoir l'organisation des sons pendant l'audition d'une courte séquence sonore.

A partir de 6 ans, tout en gardant ce plaisir du jeu symbolique et du « faire semblant », l'enfant devient capable de faire évoluer ses « jeux sonores » vers de petites « créations musicales », surtout sous forme de créations collectives. En effet, s'ajoute le plaisir d'inventer des règles d'organisation et de construction, qui

apprennent à gérer le temps et à maîtriser les difficiles notions de succession et de simultanéité.

– De la même façon, un compositeur choisit des timbres (instruments, voix), recense les modes de jeu possibles et souhaitables, et se donne des règles de composition en fonction de l'ensemble des sonorités qu'il veut obtenir, des idées musicales qu'il veut exprimer et développer, d'un discours musical qu'il cherche à organiser.

De nombreux ouvrages et articles montrent comment favoriser ces moments d'expérience musicale avec les enfants, en leur proposant des situations et des démarches qui développent à la fois leurs aptitudes et leur besoin d'expression, parce qu'elles les centrent sur des activités d'invention, de jeu et d'écoute motivée. Le lecteur pourra se reporter à ces publications parues depuis le début de ces pratiques musicales :

1976 – Pédagogie musicale d'éveil, *Cahiers Recherche/Musique* n° 1, INA-GRM.

1977 – FULIN A., *L'enfant, la musique et l'école*, vol. 1, Nathan.
– GAGNARD M., *L'éveil musical de l'enfant*, Éd. ESF, Coll. « Science de l'Éducation ».

1979 – SCHAFER R. M., *Le paysage sonore*, Éd. J.-C. Lattès.

1982 – BUSTARRET A. H., *L'oreille tendre*, Les Éditions Ouvrières, Coll. « Enfance heureuse ».
– DELALANDE F., CÉLESTE B., DUMAURIER E., *L'enfant du sonore au musical*, INA-GRM.
– RENARD C., *Le geste musical*, Éd. Hachette-Van de Velde.
– Propos sur l'éveil musical, *in* Catalogue de l'Exposition *L'oreille oubliée*, Centre Georges Pompidou.

1984 – REIBEL G., *Jeux musicaux*, vol. 1 : Jeux vocaux, Éd. Salabert.
– DELALANDE F., *La musique est un jeu d'enfant*, INA-GRM, Buchet-Chastel.

1986 – FRAPAT M., BEN HAMMOU A., CLÉMENT G., *L'oreille en colimaçon* (livret + 2 cassettes), Colin-Bourrelier.

1988 – JÉZÉQUEL J.-L., Explorations sonores des tout-petits, *Revue Marsyas* n° 5, IPMC-La Villette, p. 73-81.
– DELALANDE F., L'éducation musicale de zéro à six ans, *Revue Marsyas* n° 5, p. 81-84.
– ALAVOINE T., Éveil sonore et jeu d'ensemble, *Revue Marsyas* n° 8, p. 22-28.

– MIALARET J.-P., L'improvisation musicale chez l'enfant : État de la recherche, *Vibrations* n° 6, *Apprendre la musique*, Éd. Privat, p. 108-122.
– DUBOST A., Les enfants, la création musicale et l'école, *Revue Marsyas* n° 8, p. 28-31.
1991 – RENARD C., *Le temps de l'espace*, Éd. Van de Velde.
1993 – LOUIS-REIBEL C., *Petites aventures musicales* (recueil de mini-partitions et cassette), Éd. Musiluc.

Un exemple d'éveil musical : l'écoute de « paysages sonores »

Le terme « paysage sonore » correspond à la traduction du mot *soundscape*, inventé par le compositeur canadien R. Murray Schafer, et il est maintenant complètement intégré au langage courant. Cet intérêt pour l'environnement sonore pourrait s'expliquer d'une certaine façon par l'évolution de la société. Face à un monde où les sons qui nous entourent deviennent agression, pollution, un retour vers plus de sérénité paraît souhaitable pour l'équilibre de l'individu. Des enregistrements de bruits et de sons de la nature sont ainsi réalisés à des fins thérapeutiques, pour se relaxer. Une autre explication pourrait être la prise en considération de préoccupations écologiques, la volonté de comprendre des écosystèmes et de connaître chants ou cris d'animaux qui révèlent comportements et expression de messages, la nécessité de sauvegarder certaines espèces en voie de disparition.

Mais les enseignants y ont également vu un intérêt pédagogique. D'une façon générale, pour sensibiliser l'enfant au milieu naturel dans lequel il vit quotidiennement. D'une façon plus spécifique pour l'orienter vers une écoute active des phénomènes sonores qui l'entourent, de manière à provoquer ou enrichir des activités de production sonore.

En effet, comme le précise Murray Schafer, quand on analyse un paysage sonore, l'oreille distingue différents plans qui contribuent à personnaliser un lieu donné : montagne, bord de mer, ville, campagne. Il y a d'abord une tonalité générale, qui est un « fond », et des signaux sonores, qui sont des « figures ». La

tonalité, terme musical utilisé ici dans le sens d'ambiance sonore, dépend de la situation géographique, du climat, de la saison, des matériaux dominants. Elle n'est pas perçue de façon consciente mais elle est présente en permanence et finit par devenir une habitude auditive pour les personnes qui vivent dans ce lieu. Sur cette toile de fond émergent des signaux sonores qui peuvent être prévisibles (horloges municipales, cloches, sirènes d'usine) et des événements sonores qui apparaissent, évoluent et disparaissent avec des intensités et des durées variables, quelquefois des hauteurs modulées : voiture de pompiers, mobylette lancée à toute allure, corne de navire, hélicoptère, aboiement de chien...

L'oreille cherche à situer la localisation de ces sources sonores dans l'espace et suit leur évolution dans le temps. La « saisie » des différents niveaux sonores devient analyse, structuration, mémorisation. Se dégage alors la conscience d'une superposition d'un « fond » plus ou moins stable et de « figures » plus ou moins nombreuses, d'un équilibre entre sons et silences, de successions avec répétitions et variations, d'échos et de disparitions, de renforcement ou de complexité progressive, ou bien de retour au seul « fond » et presque au silence.

Deux exemples peuvent montrer comment à partir d'un même point de départ, l'écoute d'un paysage sonore, on peut éduquer l'oreille et faire suivre aux enfants des démarches intéressantes. On peut schématiser ces deux démarches de la façon suivante :

1°– écoute ⟶ imitation ⟶ autres écoutes musicales.
2°– écoute ⟶ imitation ⟶ activités de création.

1°/ Exemple proposé dans le document *L'éducation artistique à l'école* (ministère de l'Éducation nationale/CNDP, brochure + cassette, 1993). Les enfants sont invités à écouter le fragment initial de l'œuvre *Mâât* d'Henri Fourès (inspirée au départ d'un paysage sonore réel). L'identification des différents plans de la trame sonore se fait progressivement, par alternance de moments d'écoute ponctuelle et d'imitation vocale. Après avoir

pris conscience auditivement des trois éléments constitutifs (crapauds, « pic pic » réguliers des oiseaux, sifflements) et de l'organisation de la séquence (répétitions et superposition d'éléments), les enfants reconstituent la trame sonore avec leurs propres moyens (voix et cartons ondulés grattés).

L'approfondissement de cette démarche interactive (écoute/production) et l'acquisition progressive d'une compétence auditive analytique se réaliseront au cours des semaines suivantes, en proposant l'écoute d'autres musiques de genres, d'époques et de styles différents qui ont en commun le même principe d'organisation : répétition-variation. Avec le chant des griots, c'est une modification par le timbre (voix d'homme/chœur de femmes) et par les hauteurs (grave/aigu). Avec *Pithoprakta* de Xenakis, c'est l'agencement d'un plan sonore statique (sons tenus) et d'un autre plan à caractère répétitif (sons brefs). Avec un extrait de *All blues* de Miles David, c'est la superposition d'un ostinato aux saxophones et d'une ligne mélodique à la trompette. Enfin le début d'une fugue de *L'Offrande musicale* de J. S. Bach fait entendre que le traitement d'un thème en canon, à des hauteurs différentes et avec des timbres différents, utilise encore le même procédé : répétition, superposition, variation.

2°/ Témoignages d'activités relatés dans le livre *L'enfant, la musique et l'école* (Fulin, vol. 1, 1977). Certaines sorties de classe sont quelquefois organisées (sans oublier le magnétophone pour garder en mémoire la cueillette des sons), avec l'intention de faire une « promenade sonore » et de ménager quelques moments spécifiquement réservés à l'écoute. On demande aux enfants d'identifier les éléments sonores qui permettent de reconnaître un lieu (village, vallée de montagne, forêt, campagne, bord de mer, quartier de ville) :

– bruits et sons spécifiques du lieu concerné (chants d'oiseaux, clapotis de ruisseau, bruit de la circulation) ;

– plans sonores, localisation des sons, phénomène d'écho ;

– bruits de fond et émergences sonores ;

– événements qui animent le paysage (train qui passe, voiture de police, cloche qui sonne...).

Dans une fiche du *Journal des instituteurs*, A. Fulin précise que « l'objectif est d'acquérir une forme particulière d'attention auditive qui, organisant le perçu, permet de construire pour soi-même une véritable musique à partir d'un ensemble de bruits » (1977, p. 153).

En fait, si l'on observe l'ensemble de la démarche pédagogique, ce développement de l'attention auditive et cette analyse de l'environnement sonore, qui est verbalisée ou réalisée par le procédé de l'imitation, seront très vite réinvestis dans des activités de création d'un paysage sonore nouveau, inventé par les enfants : choix de sons (avec la voix, des objets sonores ou des instruments simples), réalisation d'un « bruit de fond », recherche d'un équilibre entre différents plans sonores et d'une organisation temporelle de cette construction sonore. « Il n'y aura véritablement "musique" que lorsque ce premier travail aura été développé par l'étape suivante : celle de la variation. C'est alors que les observations faites donneront lieu à un réemploi généralisé, c'est-à-dire l'abstraction » (1977, p. 47).

Le véritable objectif est bien ici de développer des comportements inventifs chez l'enfant et de le faire participer à des activités de création collective, enrichissantes et socialisantes. Mais cela passe par un affinement sensoriel et une écoute analytique de l'espace sonore et de l'organisation temporelle. Ce matériau sonore pourrait ne pas être considéré par certains comme « musical », au sens noble du terme, mais il permet de développer une forme d'écoute reconnue comme spécifique du musicien.

Les directives pédagogiques de la dernière décennie

Les directives données par le ministère de l'Éducation nationale dans la dernière décennie (1985-1995) s'adaptent aux mutations rapides de cette fin de siècle mais cherchent à préserver les missions fondamentales de l'école. En effet, on constate une prise en compte des évolutions mais également le

souci d'une cohérence d'ensemble, d'une continuité dans les apprentissages et d'une recherche d'équilibre entre structuration nécessaire et innovations souhaitables.

Les Programmes et Instructions de 1985 donnent une certaine souplesse dans le cadrage général et conseillent au maître de situer son action pédagogique entre deux attitudes complémentaires : « Le choix des méthodes et des démarches pédagogiques relève d'abord de l'initiative et de la responsabilité des maîtres... (p. 14). La pédagogie mise en œuvre à l'école élémentaire associe nécessairement les moments où l'enfant découvre et élabore progressivement son savoir, et ceux où il revient au maître d'expliquer et d'apporter directement des connaissances » (p. 15).

En ce qui concerne l'Éducation musicale, on note dans la *Fiche-Complément aux Programmes* une ouverture qui n'isole pas l'école des recherches fondamentales faites en musique et évoquées précédemment : « Les activités d'écoute ne doivent pas trop vite s'enfermer dans ce qu'il est convenu d'appeler "Musique". La sensibilisation à l'environnement sonore et aux bandes sonores de films contribue à la formation de l'oreille, au même titre que l'écoute des productions musicales réalisées en classe et l'écoute active de fragments d'œuvres musicales ».

Au moment de préciser la nouvelle organisation de l'école en trois cycles pédagogiques (1991), sont mises en évidence un certain nombre d'idées clés dans la perspective de compétences à acquérir en fin de cycles.

Dans les compétences d'ordre disciplinaire, on note en Éducation musicale :

Progressivité, structuration de la perception

Cycle 1 Être attentif au monde sonore, discerner et reconnaître quelques caractéristiques des sons (intensité, timbre, hauteur, etc.)

Cycle 2 Écouter un document sonore avec plus d'attention, une perception plus fine ; repérer quelques éléments musicaux et les mémoriser lors d'auditions musicales ; apprendre à écouter les autres dans des activités de création.

Cycle 3 Analyser l'organisation des éléments sonores dans leur succession et leur simultanéité.

Interactivité : Les démarches interactives sont recommandées : « Percevoir une relation entre activités de production et d'écoute. Réinvestir ce qui a été acquis dans les activités d'écoute, pour les mettre en œuvre dans des productions personnelles ou collectives. »

Mais l'Éducation musicale contribue aussi de façon pertinente à l'acquisition de compétences transversales :

Construction de la personnalité : L'horizon de l'enfant s'élargit à d'autres civilisations, d'autres cultures.
L'enfant affirme ses choix et ses goûts esthétiques.
Il se montre inventif et désireux d'acquérir des repères culturels.

Construction des concepts d'espace et de temps : L'enfant se situe dans l'espace (jeux dansés), se donne des repères et les code (activités vocales, instrumentales, auditives suivies de codages appropriés), commence à repérer des déroulements chronologiques (apprentissage d'une écoute musicale dans la continuité : notion de « avant » et « après »), s'entraîne à passer de l'espace et du temps « vécus » à l'espace et au temps « pensés » (audition intérieure sur des fragments de chansons, déplacement pensé avant d'agir dans une danse).

Compétences méthodologiques : L'enfant devient capable de mémoriser des textes courts (comptines, chansons) mais aussi des thèmes musicaux, des timbres, des formes (audition, création) ;
Il apprend à fixer son attention, à soutenir un effort, à devenir rigoureux (chanter juste, avec précision), à maîtriser des connaissances (identifier, analyser), à gérer le temps (organisation dans les activités de création).

Les programmes de 1995 confirment ces orientations. Pas seulement à l'école maternelle mais tout au long des trois cycles, comme en témoigne cet énoncé général placé au début du *Cycle des approfondissements* (enfants de 9 à 11 ans environ) : « Par l'alternance et l'interaction entre écoute, production et invention, les élèves peuvent s'exprimer, développer leurs compétences, améliorer leurs productions et les comparer avec celles des autres, émettre des avis argumentés, développer leur sensibilité musicale, leur imagination créatrice et vivre des démarches qui rejoignent celles du musicien ».

Mais il reste à examiner maintenant l'écart entre ce qui est possible au niveau des enfants (de 2-3 ans à 10-11 ans) et ce qui serait souhaitable au niveau des maîtres chargés de l'éducation musicale au sein de la polyvalence.

CHAPITRE IV

Quels choix nécessaires à l'enfant ? Quelles actions possibles pour l'enseignant ?

PEUT-ON NEUTRALISER DES REPRÉSENTATIONS MENTALES NÉGATIVES ?

Si l'on cherche à prendre du recul par rapport à tous ces changements, on peut se demander si ce qui était présenté à une certaine époque comme un renouveau (éveil sonore, activités d'invention, approche prioritaire de musiques contemporaines), rupture jugée nécessaire pour se libérer d'un carcan réducteur et modélisant (apprentissage du langage musical, idée de progression pédagogique, approche de musiques tonales), n'est pas plutôt un enrichissement et, pour l'enfant, une chance supplémentaire d'acquérir des « outils d'analyse » diversifiés ?

Certes, l'acculturation tonale limite peut-être à la seule culture occidentale, dans la mesure où elle forme l'oreille en référence à un système d'écriture traditionnel comportant quatre paramètres essentiels (hauteur, durée, intensité, timbre) et trois composantes complémentaires (mélodie, rythme, harmonie). Mais il ne faut pas oublier qu'un enfant né en France vit quotidiennement dans un milieu culturel où dominent les musiques tonales : radio, TV, chansons de variétés, fonds sonores dans les grandes surfaces... Et, comme le dit Imberty (1969) : « Ces structures d'origine culturelle sont entièrement intégrées à la vie psychique du sujet... Avant même que celui-ci ait pu les comprendre et les penser, elles ont servi de base à ses

rapports avec le monde extérieur ». Par ailleurs, les répertoires d'œuvres musicales créées pendant plusieurs siècles correspondent à l'expression d'une pensée musicale, révélatrice de civilisations et de contextes culturels qui méritent d'être connus. Ce serait une erreur que de vouloir couper les jeunes du passé et de leurs racines.

Certes, les musiques d'aujourd'hui proposent un large éventail de formes et de sonorités, font coexister différentes façons de construire et de penser l'expression musicale. Pour certains, cette souplesse nouvelle du matériau musical a donné l'impression que la musique contemporaine était moins intimidante. Il n'existe pas de « solfège », de code spécifique pour l'aborder, l'auditeur est libre d'utiliser n'importe quel mode d'appropriation et, pour une même œuvre, la conduite d'écoute peut changer d'une audition à l'autre. Enfin la musique électroacoustique, qui ne s'écrit pas, amène à écouter le son pour lui-même et s'analyse en termes de masse, de grain, de matière, d'attaque et d'allure. Les bruits, utilisés au même titre que les sons, les formes ouvertes et les moments d'improvisation sur des matériaux sonores proposés dans les « réservoirs » des musiques aléatoires, tout cela a introduit peu à peu l'idée que l'on avait le « droit de jouer » avec les sons, que l'invention-création devenait accessible à tout le monde ; les adultes et les enfants. Et tout naturellement, à la faveur de cet aspect ludique, souple et libre de ces nouveaux moyens d'expression musicale, s'est établi un lien. Quand l'enfant explore des « corps sonores », invente une petite séquence vocale ou instrumentale, sonorise une action, les gestes, les mouvements dans l'espace, la relation entre le corps qui agit et l'oreille qui écoute sont pour lui non seulement des éléments importants mais ils le préparent à écouter activement diverses musiques contemporaines et à les comprendre par la découverte et la pratique de notions communes.

Mais faire peu à peu comprendre à un enfant qu'il y a plusieurs systèmes sonores et musicaux, n'est-ce pas un projet éducatif qui vaut la peine d'être mis en œuvre dans la durée,

tout au long de la scolarité ? n'est-ce pas un éveil de l'intelligence, une prise de conscience qu'il y a plusieurs chemins vers la connaissance, et que cela permet de s'approprier plusieurs moyens d'organiser son espace culturel ?

Au lieu de considérer les démarches d'éveil en termes d'opposition à d'autres démarches jugées trop structurantes, ne serait-ce pas possible de penser qu'elles visent des objectifs complémentaires ? Il peut y avoir des moments pédagogiques à profils divers, dans lesquels chaque enfant vit intensément ce qui est proposé, reçoit des messages différenciés, se les approprie et les transforme en quelque chose qui n'appartient qu'à lui. Mais cela demande au maître d'adopter des attitudes différenciées, selon les activités qu'il propose et les buts qu'il poursuit.

En réalité, le problème essentiel n'est-il pas là ? dans le « savoir-être » et le « savoir-faire » du maître ? En dehors du réel problème de l'insuffisante formation pour cette discipline spécifique à l'intérieur de la polyvalence (pratique musicale à l'Université et formation professionnelle en IUFM), n'y a-t-il pas dans l'esprit du futur Professeur des Écoles une superposition d'éléments négatifs ? Tout d'abord un manque de confiance en soi, des jugements sévères sur l'éducation musicale qu'il a reçue (ou pas reçue) lui-même, sur sa culture musicale (limitée ou mal assurée), et une tendance à ne valoriser que ce qui paraît conforme aux normes sociales. Et, en posant cette question, n'aborde-t-on pas le délicat problème des représentations mentales que l'on se crée à l'égard de la musique et qui bloquent souvent l'acte pédagogique ?

Il est évident que si, de façon consciente ou inconsciente, l'adulte-futur enseignant réduit l'idée de « compétence en musique » à des savoirs techniques (savoir lire la musique, jouer d'un instrument) et s'il ne maîtrise pas ces techniques, il aura tendance à s'enfermer dans un sentiment d'incompétence et à se replier dans l'une des réactions de fuite bien connues : la musique ? « Je ne suis pas formé », ou « C'est une affaire de spécialiste ».

Qu'en est-il exactement ? quelles sont ces représentations mentales qui empêchent de répondre à l'attente des enfants ? Où sont les peurs ? et les illusions ?

L'ÉVEIL MUSICAL, EST-CE SI FACILE ?

Au niveau de l'enfant, et si le travail est bien mené dans la continuité, cela est très riche. En jouant avec les sons vocaux et instrumentaux, l'enfant est mis en situation d'invention et il découvre certains principes communs à toutes les musiques. Par une approche globale, expérimentale, puis par des analyses de plus en plus fines, il développe sa perception et sa sensibilité, il aborde le monde de l'imaginaire et peut sentir la nécessité d'inventer des traces écrites de petites séquences sonores et musicales qu'il a inventées, qu'il veut mémoriser ou communiquer à d'autres. Ces productions et jeux d'écoute, souvent réalisés à deux ou trois, avec ou sans support d'une action ou d'une histoire, peuvent être organisés en séquences plus importantes et devenir de véritables trames musicales collectives, avec succession et superposition de timbres variés (corps sonores, instruments simples, voix parlée ou chantée), d'idées originales, de silences expressifs. Et bien sûr les enfants seront valorisés dans leurs petites inventions si, en référence à celles-ci ou pour aller vers d'autres améliorations, ils écoutent un fragment musical en prolongement.

Au niveau du maître, et de l'intervenant spécialiste qui travaille éventuellement avec lui, cela demande des qualités personnelles et des attitudes souples, qui relèvent d'une pédagogie générale bien maîtrisée : susciter des motivations, créer un « climat » favorable, encourager des formes d'expression sonore spontanée, écouter les propositions des enfants et coordonner les dialogues entre eux, accueillir les trouvailles et aider à les enrichir, observer sans *a priori*, soutenir l'attention, laisser s'exprimer les charges émotionnelles, relancer l'activité, aider à l'analyse et la synthèse, aider l'enfant à être exigeant.

Cela est donc délicat et demande de la disponibilité. Mais, comme en apparence il ne semble pas nécessaire d'avoir soi-même des connaissances techniques très poussées, beaucoup d'enseignants choisissent cette voie. Parmi ceux-là, certains qui n'osent pas ou ne savent pas faire chanter leurs élèves, ou encore qui ne savent pas quelles musiques faire entendre et comment s'y prendre. Ils se « rabattent » alors sur l'éveil et la créativité.

Mais les limites de ce choix seraient de situer son action sur une seule année scolaire, sans tenants ni aboutissants (pas de projet concerté entre les trois maîtres d'un même cycle), et de s'en tenir au stade de la créativité. C'est-à-dire de ne pas nourrir l'invention des enfants avec des références culturelles empruntées à toutes sortes de musiques (d'où la nécessité de se cultiver musicalement soi-même), et surtout de transmettre de la Maternelle au CM2 la pédagogie de l'invention-exploration, sans tenir compte de l'aptitude des enfants de 10 ans à l'abstraction ni de l'évolution de leurs aptitudes auditives au fil des années.

Donc ce choix pour l'éveil musical peut être une illusion de facilité, si l'enseignant n'est pas préparé à la « conduite de création », que les activités ludiques et créatives tournent court, et que finalement l'enfant n'apprend rien.

CHANTER JUSTE... OU PAS ENCORE

Risquons une analogie, en schématisant un peu. Avec l'apparition de l'art abstrait, on ne s'est plus inquiété de la conformité des productions des élèves par rapport à un modèle. On pouvait « crayonner », toute peinture et tout dessin d'enfant devenaient intéressants et expressifs en soi. De même en musique, avec les œuvres contemporaines où l'expression vocale n'est plus liée à des hauteurs déterminées, on s'est libéré d'un modèle (« la musique, c'est la mélodie ») et de la confor-mité à des hauteurs précises. On pouvait « musiquer », toute production vocale et

toute invention sonore (bruits, sons) devenaient elles aussi intéressantes et expressives en soi. Le terme « jeux vocaux » a symboliquement modifié la notion de « juste » ou « faux » car toute production est devenue possible ; elle est plus ou moins réussie, plus ou moins riche, mais elle n'est jamais « fausse ».

Ce jugement de valeur, c'est « juste » ou « faux », était tellement fort et intégré dans les esprits qu'il était chez certains globalement assimilé à un autre jugement de valeur : on est musicien ou pas. Cela pourrait expliquer le comportement d'un enseignant qui dit « je chante faux ». Affirmation qu'il faut interpréter par « je ne peux donc pas faire chanter ma classe ni assurer l'éducation musicale », et qui bien souvent cache plutôt l'hésitation à laisser passer des émotions par la voix, parce qu'on a peur du jugement des enfants et des collègues, ou bien cela correspond tout simplement à un manque de pratique vocale donc à une estimation floue de sa propre voix, ou encore à une certaine maladresse à coordonner audition/intonation, ce qui peut s'améliorer assez vite par l'exercice.

Plus redoutable encore pour l'avenir d'un enfant est le jugement péremptoire « Tais-toi, tu chantes faux », lâché un jour par un adulte (enseignant, parent, animateur), sans doute par agacement et sans vouloir blesser mais qui marque l'enfant à vie et bloque le futur adulte dans cette conviction qu'il n'est pas conforme aux normes musicales adoptées par la société. Là encore il faut nuancer le jugement et écouter vraiment le chant de l'enfant, pour analyser la nature du problème : mauvais ajustement du son émis par rapport au son perçu ? non respect des intervalles de la ligne mélodique ? début de la phrase correcte mais voix qui baisse et détonne ? Selon la difficulté constatée, faire faire des exercices auditifs et jeux de transposition adéquats pour affiner et stabiliser cette articulation audition/phonation. Et, en relativisant le phénomène, il est nécessaire de penser que peut-être pour le moment l'oreille de cet enfant ne repère pas bien les hauteurs (cela viendra) mais qu'elle est capable d'analyser d'autres paramètres plus finement.

Avec une conception moins stricte de l'apprentissage musical, on laisse ainsi une porte ouverte vers d'autres moyens d'expression musicale, qui forgent autrement les aptitudes musicales et contribueront à moyen ou long terme à régler ces problèmes d'intonation, qui, le plus souvent, correspondent à un besoin de développer des aptitudes auditives.

Malgré une opposition évidente entre apprentissage de chansons et pratique de jeux vocaux, on peut affirmer que les deux types d'activités sont bénéfiques pour l'enfant, car non seulement elles aident de façon différente à stabiliser la voix des jeunes enfants (donc tous pourront chanter juste) mais elles développent des compétences complémentaires. Pour apprendre une chanson, on doit se référer à un modèle, on suit une démarche progressive, on écoute et on imite car il faut être fidèle à ce modèle (justesse, précision rythmique), la voix de chaque enfant doit se fondre avec celle des autres dans la classe (unisson), et très vite il faut dépasser le stade des notes pour « faire de la musique » (interprétation). Tout ce travail de rigueur et de recherche d'expression se fait en permanence sous le contrôle de l'oreille. Les contenus et les démarches sont de type structurant. Cela demande au maître d'être directif et d'avoir quelques compétences. Mais il existe des « outils » (répertoires de chansons, enregistrements) et des journées pédagogiques ou stages, dans lesquels on peut apprendre quelques gestes simples et efficaces.

La pratique des jeux vocaux, à partir de quelques consignes données malgré tout au début, permet à chaque enfant d'explorer les ressources de sa voix (sans avoir peur de « chanter faux »), de garder de la souplesse dans le passage de voix parlée à voix chantée, d'affiner son oreille en contrôlant son émission vocale, non pas pour imiter un modèle mais au contraire pour inventer quelque chose d'original et pour se dissocier des autres voix, enfin de mettre en relation musique et texte dans des jeux poétiques ou une création de chansons. Les contenus et les conduites sont de type divergent. Cela demande au maître d'autres compétences : être moins directif, plus à l'écoute des productions, être disponible et s'adapter, se sentir dans un état

de recherche avec les enfants. Là encore, les Conseillers pédagogiques d'Éducation musicale (CPEM) et des stages de formation continue peuvent donner des idées en ce domaine.

Dans l'apprentissage de chansons comme dans les jeux vocaux, on pourrait dire qu'il s'agit de ce que Claire Renard appelle l' « écoute-action » (1991, p. 57). Et si l'on prend l'habitude de travailler de façon interactive, en faisant faire aux enfants des mises en relation entre leurs productions vocales et des auditions musicales choisies de façon judicieuse, on les amènera tout naturellement à l' « écoute-réception », dans laquelle ils ne sont pas engagés dans une action productrice mais ils ont l'occasion de retrouver auditivement les éléments musicaux qu'ils ont vécus et qu'ils se sont appropriés ; soit en chantant, soit en jouant avec les sons. Cette approche musicale donne alors du sens à la pratique vocale et à l'écoute musicale.

Ainsi, dans l'esprit de l'enfant, il n'y a pas de fausse querelle entre musiques mélodiques et tonales (le passé) et musiques contemporaines (le présent). A l'âge où ils découvrent le monde, les enfants n'ont pas d'idées préconçues sur ce qu'est ou n'est pas ou devrait être la musique. Mais à travers des pratiques vocales complémentaires et des auditions musicales elles aussi complémentaires, il y a une découverte et une appropriation progressive de la musique au sens le moins cloisonné possible, culturellement parlant.

Mais la grande défaillance ici risque de se trouver au niveau des maîtres. Peut-on aider à rassurer en indiquant quelques orientations précises, et en même temps donner envie de se prendre en charge et de se cultiver personnellement pour pouvoir proposer de telles auditions musicales ?

QUELLES MUSIQUES CHOISIR ? ET DANS QUELS BUTS ?

Une première responsabilité, toute simple, consiste à prévoir à l'avance à quelles occasions de la journée ou de la semaine on aura besoin de musiques enregistrées. Cela pourrait être :

– pour le plaisir d'écouter de la musique, pour détendre ou stimuler la classe après un moment d'effort et de concentration ;
– pour écouter une chanson, et s'en imprégner si l'on a l'intention de l'apprendre plus tard ;
– pour faire danser : soit de façon codifiée (apprentissage d'un jeu dansé ou d'une danse collective), soit pour une recherche de pas et d'évolutions, avec l'intention de faire inventer une danse ;
– pour illustrer une période historique, une région de France, un pays, une civilisation, donc en liaison avec un sujet d'étude en Histoire-Géographie et dans l'intention de donner une dimension culturelle ;
– pour former l'oreille, et là on retrouve l'éducation musicale de façon spécifique, avec le projet d'écoutes musicales en relation plus ou moins étroite avec les activités vocales et créatives.

En fonction de ces besoins différenciés, on cherche des documents sonores appropriés, on écoute, on compare, on choisit et l'on prévoit le minutage.

Une autre responsabilité consiste à se situer par rapport à une classe d'âge précise : Maternelle ? CP, CE, CM ? (ou Cycle des apprentissages premiers ? Cycle des apprentissages fondamentaux ? Cycle des approfondissements ? En conséquence :

– Se situer pédagogiquement à un certain stade du développement de l'enfant et, connaissant dans les grandes lignes les différentes étapes de ce développement dans le domaine de la perception auditive, se donner en début d'année les moyens de vérifier où en est ce groupe-classe : liste des musiques écoutées l'année précédente, aptitude de ces enfants à écouter vraiment ? à soutenir leur attention ? à mémoriser ce qui est perçu ? à identifier, discriminer ?
– En fonction de ce qui semble acquis, se donner des objectifs pour faire progresser ; pour une année scolaire mais, si possible, en concertation (au moins une fois) avec les collègues du même Cycle scolaire, avec le souci d'organiser un travail dans la continuité.
– Choisir des musiques et documents sonores permettant

d'atteindre ces objectifs, de sensibiliser à des mondes sonores très divers.

– Avoir présent à l'esprit qu'il serait souhaitable de varier les modes de présentation de ces musiques, et penser à des démarches interactives :

qui favorisent les processus de renforcement et de « transfert d'apprentissage ».

– Penser à donner des consignes d'écoute. Il est possible de faire écouter un fragment musical sans donner d'indication ni de consigne, en exigeant seulement le silence et l'attention, en laissant les enfants dans une attitude « spontanée », et en les interrogeant après sur ce qu'ils ont ressenti pendant l'audition. Cette méthode non inductive est sans doute facile pour le maître mais elle est difficile pour de jeunes enfants car ils ont du mal à exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti. Mieux vaudrait utiliser des méthodes inductives, guidées ou semi-guidées, dans lesquelles le maître précise dans sa consigne ou question le genre de réponse qu'il attend après l'audition. En cela il influence l'attitude de l'auditeur et détermine des états psychologiques différents à l'égard d'un même contenu musical. Cela demande évidemment une certaine clairvoyance de la part de l'enseignant, une documentation préparatoire pour la connaissance du fragment musical concerné, mais c'est très formateur pour les enfants car ils peuvent ainsi progresser dans l'écoute analytique. Bien entendu, le maître peut aussi donner après l'audition quelques indications d'ordre culturel (titre de l'œuvre, nom du compositeur, lieu d'origine, circonstance de composition...) si les enfants le demandent.

Étant donné l'immense richesse de toutes les musiques que l'on peut faire entendre aux enfants (car il n'y a pas de « musiques pour les enfants » et il n'est pas souhaitable de se limiter aux musiques descriptives ni aux musiques qui racontent des histoires), il n'est pas question d'indiquer des titres d'œuvres,

des compositeurs, ni une discographie. Tout est possible, tout peut être découvert et devenir « objet d'étude sonore », si l'on peut dire, en respectant cependant deux conditions :

– Contrôler le minutage des fragments musicaux présentés, car le temps d'attention réelle des jeunes enfants est très court et fragile, même s'il se développe peu à peu ;

– Choisir le document ou l'extrait d'œuvre musicale pour une illustration sonore pertinente (qualité des sons, modes de jeu, principes d'organisation...), en relation ou non avec des activités de production déjà réalisées par les enfants ou qui vont l'être.

Enfin on peut conseiller aux maîtres le principe d'auditions successives :

– Dans une première écoute, globale, la priorité doit être laissée au « ressenti », à la réaction sensible. Mais on peut malgré tout essayer de saisir quelques indices : tempo, nuances, instruments, mélodie ou motif court, contrastes, progression d'ensemble...

– Un échange permet au groupe d'enfants une confrontation de leurs écoutes et des éléments identifiés. Ce moment ne doit pas être trop long. Pour le maître, le but est de recenser l'essentiel de ce qui a été perçu, de valoriser les apports de chacun, et de préparer l'écoute suivante, en orientant l'attention par des consignes simples et précises qui vont permettre peu à peu d'entrer dans les détails.

– Dans une deuxième écoute, plus attentive et plus analytique, on vérifie les découvertes, on cherche à identifier ce qui n'avait pas été perçu ou restait flou, on découvre d'autres éléments.

– Un deuxième échange, suivi ou non d'une écoute et d'autres échanges si nécessaire, permet ainsi des approches concentriques s'appuyant sur une analyse de plus en plus fine de la musique présentée.

De cette façon, le maître aide à structurer l'attention auditive mais aussi à choisir d'écouter tel élément plutôt que tel autre : suivre une ligne mélodique pour la mémoriser, ou suivre et identifier des entrées successives de timbres solistes, ou suivre les oppositions de blocs sonores dans les graves et les aigus, mettre

en mémoire les progressions ou les ruptures, se concentrer sur la superposition d'un son tenu ou d'une trame sonore stable et en même temps des émergences de sons ou de timbres, etc.

Nous proposons p. 138-139 un tableau à deux entrées qui permet d'entrevoir d'un seul coup d'œil ce que pourrait être d'une part le chemin à parcourir pour l'enfant dans la continuité de son cursus scolaire dans le 1er degré (p. 138), d'autre part les contenus musicaux sur lesquels faire travailler l'oreille, donc « les » musiques à chercher en conséquence, et de petits conseils d'ordre pratique pour ces moments d'écoute musicale (p. 139).

Bien entendu, ce tableau n'est pas exhaustif et il ne prétend pas être un modèle. De même, il peut paraître théorique ou simpliste ou trop idéal par rapport à la réalité très hétérogène des classes. Mais il peut constituer un ensemble de jalons, un cadre avec des points de repères d'étapes. Dans ce sens, il peut contribuer à indiquer des critères de compétences à acquérir donc à évaluer. Et, à partir de là, suggérer d'autres objectifs à atteindre pour qu'il y ait effectivement progression dans le développement des aptitudes auditives.

DES STRATÉGIES D'ÉCOUTE À METTRE EN PLACE

Essayons maintenant de prendre un peu de recul et de replacer cette responsabilité de l'éducation de l'oreille à l'école dans un ensemble. Selon J.-S. Bruner (1958), la perception serait une activité de « catégorisation » : le sujet recueille des informations sensorielles, les analyse et les rattache à certaines classes d'objets qui correspondent à des schèmes construits en lui auparavant. Cette théorie met en évidence le caractère anticipatoire de l'activité perceptive, en ce sens que l'efficacité de la perception dépend de ce à quoi s'attend l'auditeur. Sa sélection d'indices pertinents, unités sonores qui servent d'ancrage, se réalise en fonction de ses « hypothèses » sur la nature et les traits caractéristiques des stimuli à venir.

Cela rejoint le point de vue de R. Francès : d'une part sa référence à un acquis primordial qui détermine un « système d'attentes » et de satisfactions à ces attentes ou de surprises, d'autre part l'influence d'une induction verbale (consignes données par l'enseignant) sur l'attitude de l'auditeur avant l'écoute d'un événement sonore ou musical. Bruner envisage même que, dans certaines circonstances, il puisse y avoir une succession de « prises de décision » : détection, première recherche d'indices suivie d'une catégorisation provisoire (hypothèse), exploration plus réduite permettant un affinement de la discrimination et aboutissant à la confirmation ou non de l'hypothèse. En cela, on peut dire qu'il se réfère à la notion de stratégie.

Ce qui est énoncé à propos de la perception est applicable à l'apprentissage en général. Dans son ouvrage *J'apprends, donc je suis* (1987), Hélène Trocmé-Fabre témoigne du développement des Neurosciences au cours des dernières décennies. Elle rappelle en particulier la théorie des *trois cerveaux* de Mac Lean (1964), celle de l'*Emotional Cognitive Structure* de William Gray (1979), et les travaux d'Henri Laborit sur le cheminement de l'information (prise, traitement, production) : passage des stimuli sensoriels par le système nerveux primitif, puis le système limbique, et conduite vers le néo-cortex. L'équilibre entre les trois étages est fragile. L'affectivité peut favoriser cette transmission d'information ou au contraire la bloquer. Par ailleurs, elle évoque l'existence d'une nouvelle génération de technologies qui permettent maintenant d'observer le cerveau en activité dans des tâches de lecture, d'écoute ou de pensée intérieure, ou d'explorer les bases biologiques des mécanismes neuronaux qui assurent l'apprentissage.

Et c'est à la lumière de ces données scientifiques, même si elles restent partielles et provisoires, qu'Hélène Trocmé-Fabre cherche à établir une passerelle entre les Neurosciences et la Pédagogie, entre la neurobiologie et ce que l'on connaît des « profils pédagogiques » avec une gestion mentale préférentielle : visuelle, auditive, kinesthésique (cf. A. de la Garanderie, 1980). Et elle pense qu'une meilleure connaissance de la réalité

ACTIVITÉS

Se donner des objectifs ⟶ pour développer des aptitudes	
Capter l'attention	Comparer Classer Reconnaître Identifier] les sons Percevoir des paramètres isolément : – intensités – durée – timbres – modes d'attaque – localisation dans l'espace – hauteurs
Soutenir l'attention – écouter plus longtemps – écouter intérieurement	*Écouter dans la continuité* – être capable de se concentrer – mémoriser – percevoir des paramètres associés – percevoir des masses sonores et des émergences – acquérir le sens de la phrase musicale – audition intérieure (représentation mentale)
Affiner l'écoute	Percevoir des paramètres plus difficiles *Écouter dans la simultanéité* (sensibilisation à la polyphonie, préparation à la chorale)
Aider à donner des repères dans le temps et l'espace sonore	*Écouter dans les deux dimensions* (se construire un outil d'analyse adaptable à toutes les musiques)
Sensibiliser aux voix et aux instruments d'autres cultures et d'autres époques	Acquérir l'idée de racines culturelles, la notion de culture, de civilisatons

D'ÉCOUTE

Matériaux sonores très variés	Remarques
– Objets sonores – Bruits – Environnement (rural, urbain) – Jeux vocaux, chansons – Musiques instrumentales et vocales simples	– Liaison audition/production – Activités à caractère ludique – Très courts fragments (1', 2') – Réponses : corporelles, gestuelles, vocales, peu verbales, individuelles/collectives
– Paysages sonores – Musiques avec changements de nuances, de mouvements – Apparitions successives d'instruments – Formes simples (rondo, ABA, thème et variations) – Deux séquences courtes qui s'opposent – Évolution d'une mélodie – Musiques à programme – Repérage d'une échelle mélodique	Fragments plus longs dans lesquels il y a évolution Imprégnation puis analyse Réponses vocales, gestuelles, verbales
– Voix ou instruments de sonorités plus proches – Classement de clochettes, de lames intratonales – Phonèmes, langues étrangères – Accords à 2 sons – Une mélodie et un son tenu – Chant + accompagnement rythmique ou mélodique – Rythmes d'un chant + ostinato – 2 mélodies superposées – 2 instruments – 2 puis 3 niveaux sonores	Appel à l'acuité auditive et à la mémoire Liaison audition/production
– Séquences courtes avec 2 ou 3 niveaux sonores – Séquences plus longues ou plus complexes avec différents plans sonores	– Nécessité de plusieurs auditions – Possibilité de s'aider de codages simples
Musiques instrumentales et vocales appropriées	– Nécessité de bons documents sonores – Pluridisciplinarité

cérébrale et des mécanismes cérébraux impliqués dans l'acte d'apprendre devrait permettre à l'enseignant de mieux comprendre les comportements de l'apprenant et de mieux jouer son rôle de formateur et de catalyseur.

Parmi ses nombreuses suggestions, certaines me paraissent bien adaptées à l'éducation musicale, en particulier aux activités d'écoute :

– Penser à différentes manières de procéder, proposer des parcours, afin de donner à l'apprenant la possibilité de capter des informations et de réagir de façon multisensorielle :

Vision ◄► Audition ◄► Langage ◄► Motricité ◄► Vision

Cela permet de renforcer en lui des associations et d'aider la mémoire.

– Varier les tâches à accomplir. Cela pourrait être :

Coder – décoder
Imiter vocalement
Mimer gestuellement
Analyser verbalement
Écouter – produire – transformer.

– Penser à la complémentarité entre processus d'apprentissage, qui établit une relation entre faits nouveaux et connaissances acquises, et processus de créativité, qui établit la relation inverse.

– Développer les évocations mentales. Fermer les yeux pour mieux se concentrer dans la perception auditive, pour fixer une information, pour apprendre à anticiper (une perception, une intonation).

– « Laisser se faire l'itinérance ». Respecter des temps de repos sensoriel, pour accorder au cerveau le nécessaire temps de maturation et de structuration.

Ces suggestions pourraient peut-être contribuer à améliorer un enseignement souvent programmé pour une année scolaire et très orienté vers des résultats à court terme.

Cet enseignement devrait davantage tenir compte des dé-

marches pédagogiques et, à travers des contenus très diversifiés, chercher à valoriser le développement d'aptitudes dans une durée mise en perspective.

Une éducation de l'oreille conçue et construite progressivement devrait permettre à l'enseignant (plusieurs enseignants dans une souhaitable continuité) d'aider le jeune enfant à structurer son écoute.

Connaître :

– des *matériaux sonores* : bruits, sons, instruments, voix...

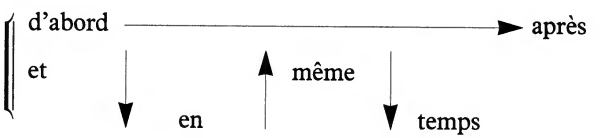
– des *éléments musicaux* : mélodies, rythmes, accords, silences, nuances, tempi...

Maîtriser :

– sa *perception du temps* : phénomène de résonance ; entrées successives d'instruments ; progression, contrastes, ruptures ; oppositions de court/long, continu/discontinu, accélération/décélération ; formes musicales, traitement de matériaux sonores dans la durée...

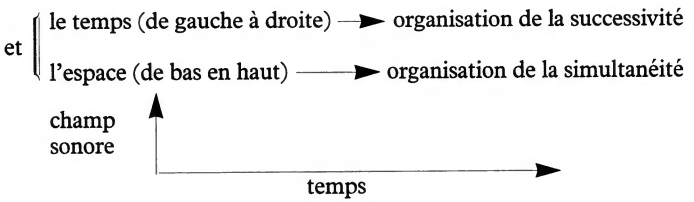
– sa *perception de l'espace sonore* : superposition de timbres, de plans sonores (aigu/grave, près/loin), de trames et d'émergences, polyrythmies, phénomènes de faisceaux convergents et divergents...

c'est-à-dire acquérir une *perception d'ensemble* :

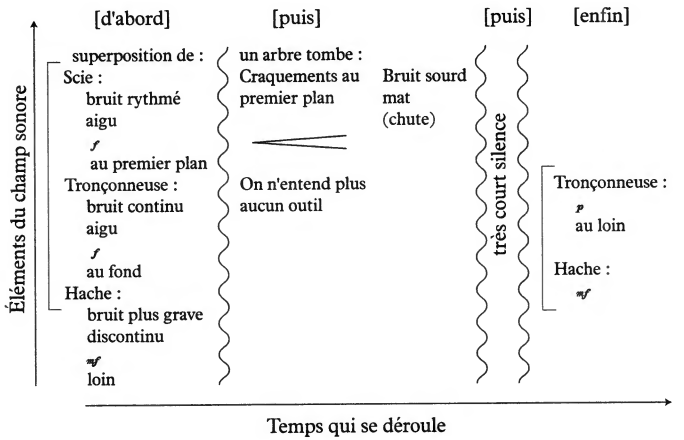


Au fur et à mesure, le cerveau fait un travail de mise en mémoire qui construit un acquis et permet de « reconnaître » ces matériaux, ces éléments et ces procédés d'organisation. Pour que cette « banque de données » spécifique à chaque individu reste fiable, il faut qu'elle soit entretenue par des réactivations (réauditions de musiques connues) et nourrie par la découverte de musiques inconnues. Cette sollicitation fréquente de la mémoire auditive permet de fixer les acquis.

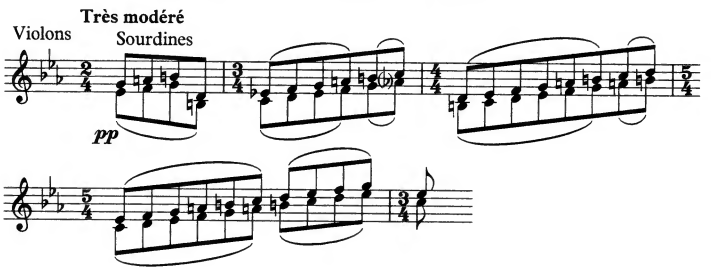
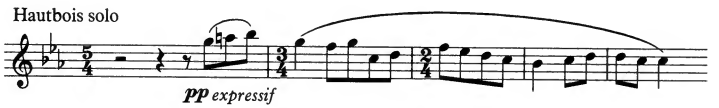
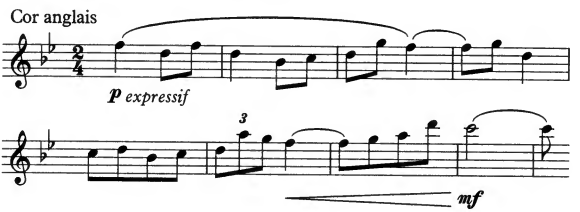
Pour guider l'attention et concrétiser cette perception d'ensemble, pendant l'audition ou bien entre une première et une deuxième audition, on peut « représenter » ce qui est perçu. C'est-à-dire coder au tableau dans une classe ou faire réaliser individuellement un schéma simple (croquis, symboles, mots) qui visualise :


et
le temps (de gauche à droite) → organisation de la successivité
l'espace (de bas en haut) → organisation de la simultanéité
champ sonore
temps

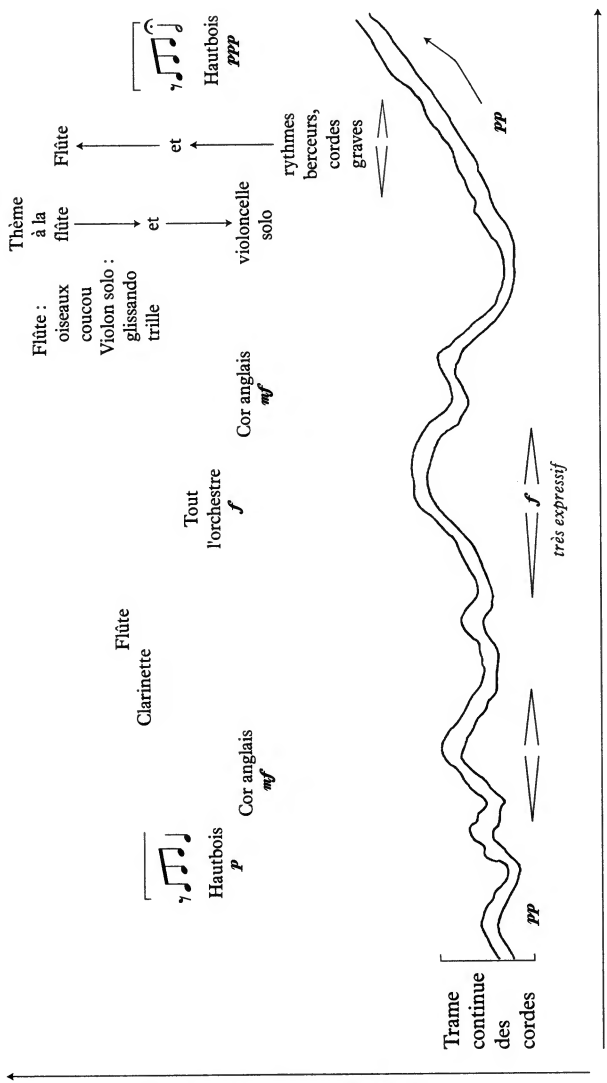
Par exemple, pour une courte « séquence de travail en forêt » (45") :



Ce procédé, qui vise à capter l'attention et faire percevoir les éléments essentiels dans la durée, pourrait aussi être utilisé pour un fragment musical. Par exemple, « Petit Poucet » (3' 10), extrait de *Ma mère l'Oye* de Ravel. Principaux éléments musicaux :

le cheminement du Petit Poucet :

l'expression de son chagrin :

et de sa mélancolie :

le pépiement des oiseaux dans la forêt, le chant du coucou (violon solo, flûte, glissando, trille), l'angoisse, ( ), la solitude... peuvent être représentés dans la successivité et la simultanéité, de façon très schématique mais dans le seul but que l'œil aide l'oreille à suivre et explorer le champ sonore (voir codage page suivante).

Le même procédé pourrait être utilisé pour appréhender deux puis trois lignes mélodiques superposées (cordes et continuo + ténors dans le « Choral du veilleur » de la *Cantate n° 140* de J. S. Bach), ou de violents contrastes (prélude du *Mandarin merveilleux* de Bartók), de progressives transformations (musiques


Éléments du champ sonore
Trame continue des cordes
pp
Hautbois
p
Cor anglais
mf
Flûte
Clarinette
Tout l'orchestre
f
très expressif
Cor anglais
mf
Flûte : oiseaux coucou
Violon solo : glissando trille
Thème à la flûte
et
violoncelle solo
rythmes berceurs, cordes graves
Flûte
et
Hautbois
ppp
pp
Déroulement dans le temps (3'10)

de Ligeti, Penderecki), ou encore l'évolution et les variations d'une musique de griots (cf. cassette et livret *L'éducation artistique à l'école*, p. 21).

Et l'on en arrive à l'idée qu'à l'intérieur de ce « cadre-repères » peut s'inscrire le déroulement de n'importe quelle séquence sonore. En effet, quels que soient les événements perçus (bruits, paysages sonores, musiques anciennes, classiques, contemporaines ethniques, électroacoustiques, jazz, productions réalisées par les enfants), il s'agit toujours d'écouter dans les deux dimensions, avec centrations et décentrations de l'attention, et d'utiliser la mémoire. Ces mécanismes auditifs et mentaux sont des constantes qui permettent d'accéder à la connaissance et à la compréhension de tout l'univers sonore : bruits, musiques, parole, langues. Ces stratégies se mettent en place progressivement et peuvent s'affiner tout au long du développement de l'enfant. D'où la responsabilité de l'école et le rôle de l'éducation musicale. Et, une fois acquis, ces mécanismes doivent s'exercer régulièrement pour rester performants.

Certes, l'opportunité de découvrir des musiques d'époques, d'origines et de genres très diversifiés peut amener à déstabiliser un système de références construit au fil des années. Mais en même temps elle permet de l'enrichir, et elle donne à l'auditeur curieux la possibilité de s'adapter à toutes sortes de séquences sonores. En effet, elle conforte les processus de repérage auditif évoqués ci-dessus, tout en offrant des perspectives nouvelles. Cette attitude apporte un enrichissement culturel, sans enlever pour autant la possibilité d'une « écoute naïve ». Il faut en effet savoir aussi dans tous les cas se préserver une écoute sensible, car cela reste et restera pendant toute la vie d'un être humain une source de plaisir et d'émotions personnelles, qui peuvent compenser bien des difficultés de la vie quotidienne et professionnelle dans la société contemporaine.

> « Lorsque j'écoute, je me transforme en une... éponge et j'essaie de m'imprégner, d'être réceptif à la charge affective que contient la musique tout en effectuant un travail d'analyse auditive » (Simha Arom, 1985).

CHAPITRE V

L'oreille à l'écoute de la langue maternelle

ACQUISITION DU LANGAGE PAR L'ENFANT

De nombreux chercheurs ont analysé les étapes de l'acquisition de la langue maternelle, qui pour nous est le français. Sans prétendre faire une synthèse de tous ces travaux, il peut être utile de rappeler quelques éléments, dans la mesure où l'oreille est l'organe qui permet à l'enfant de structurer son langage.

L'écoute de la parole est d'abord globale pour le bébé ; il perçoit la musique de la langue, sa ligne mélodique, son rythme, son accentuation. Cette écoute va devenir analytique. Le jeune enfant apprend à repérer auditivement une suite de petites unités, donc à découper le flux sonore, et il découvre qu'avec ces unités, les mots, on dit du sens. Cela se fera par une écoute-répétition qui, par tâtonnements des coordinations sensori-motrices de l'appareil phonatoire, permettra d'arriver à bien imiter les sons de la langue maternelle, donc d'apprendre à parler et à communiquer.

Jusque vers 8-9 mois, l'activité vocale de l'enfant est double. Ou bien c'est l'émission de cris et vagissements qui sont des appels, un début de communication. Ou bien c'est un jeu agréable qui correspond à l'exploration des organes de phonation. A propos de cette activité créatrice désintéressée, E. A. Llorach parle de « soliloque gazouillé », de concert

articulatoire à caractère ludique, dans lesquels les sensations musculaires des organes phonatoires sont aussi importantes que les sensations auditives. Au fur et à mesure des modifications de l'appareil phonateur, le matériau phonétique émis au cours de cette activité ludique s'enrichit assez vite et, entre 7 et 8 mois, le babil atteint son maximum de diversité.

Par ailleurs, à partir de deux mois environ, le bébé prend plaisir à répéter un même son ou groupe de sons (consonne-voyelle, voyelle-consonne, voyelle-consonne-voyelle), ce qui le stimule kinesthésiquement et acoustiquement. Il crie, s'écoute, s'étonne du son produit, et recommence à émettre ce son. Des psychologues ont appelé « réaction circulaire » ce mécanisme par lequel le bébé règle sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit. Et il est surprenant de constater la profusion de synonymes chez de nombreux auteurs pour évoquer cette relation oreille-voix :

Boucle audio-phonatoire
Circuit audio-vocal
Fonction audito-motrice
Rééducation audito-articulatoire, etc.

Il est également intéressant de constater des analyses convergentes :

– Claude Rakowska-Jaillard : « De la bouche ne peut sortir que ce que l'oreille analyse et contrôle » (1982, p. 11).

– Jean Piaget : « Si nous étudions simultanément la phonation et l'ouïe, c'est que dès le stade où la réaction circulaire prolonge, dans ces deux domaines, l'adaptation héréditaire, on s'aperçoit que l'ouïe et la voix sont liées pour l'enfant : non seulement l'enfant normal règle avant tout sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit, mais encore la voix des autres semble agir d'emblée sur la sienne » (*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1948).

– R. Murray Schafer : « La seule façon d'étudier les perceptions est d'imaginer des méthodes simples et précises de reproduction des sons entendus. C'est pourquoi les exercices d'éducation de l'oreille utilisés en musique sont si utiles.

L'imitation onomatopéique est un autre procédé qui permet l'étude des perceptions » (1979, p. 212).

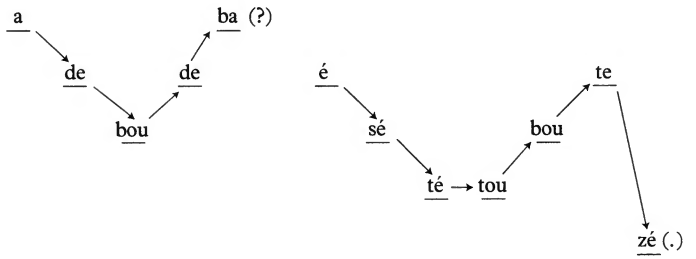
Un peu plus tard, chez l'enfant de 9 à 20 mois environ, le babil prend successivement plusieurs formes d'imitation, qui sont un véritable jeu vocal et qui ne s'attachent qu'à l' « enveloppe musicale » d'une phrase entendue, sans en reproduire les mots :

– *La répétition d'intonation* : Le jeune enfant s'en tient à la ligne mélodique de la phrase articulée qu'il vient d'entendre. Il la reprend avec le support d'une voyelle et d'une consonne, garniture intérieure qui est une pure fantaisie vocale, mais l'intonation, la mélodie de la phrase est parfaite, accentuée sur la dernière syllabe, comme le sont les phrases françaises. Cela illustre la plasticité de l'enfant à cet âge, sa faculté de mémoire et l'importance de la ligne mélodique dans l'intonation.

– *La double intonation* : Ce n'est pas la répétition immédiate d'une phrase entendue mais la reproduction de phrases entendues hier, il y a huit jours ou davantage. Cette imitation est fondée sur une audition précise, une mémoire des sons exacte et une adresse vocale étonnante. On peut constater trois types d'intonation :

énoncé affirmatif ⟶ le ton baisse à la fin
énoncé interrogatif ⟶ le ton monte à la fin
énoncé exclamatif ⟶ le ton monte à la fin

– *Le monologue à vide* : Il surgit quand l'enfant joue tout seul, sans témoin, ou quand il est très excité par un jeu attrayant. Il correspond à une amplification du jeu vocal précédent. Il montre à quel point l'enfant écoute et mémorise car l'intonation et le rythme de ces guirlandes de syllabes sont calqués sur le langage de l'adulte :



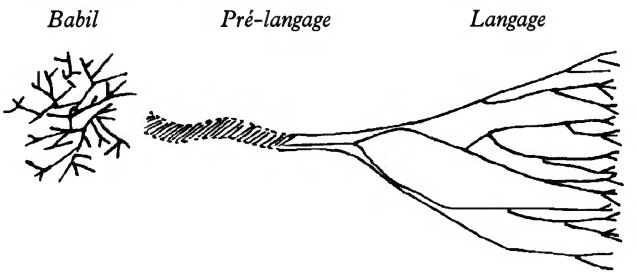
– *L'écholalie* : Dernier en date des jeux vocaux, c'est la répétition en écho de la dernière syllabe d'une phrase entendue :

Voilà papa ! ——————► pa

Il est en haut ——————► a o (15 mois)

Et puis la découverte progressive que les mots ont un sens va ralentir et arrêter ces jeux vocaux. Le schéma ci-dessous visualise ce passage progressif de l'exubérance sans signification du babil à la restriction phonologique monolinguistique (A. Landercy, R. Renard, 1977, p. 162) :

Babil	*Pré-langage*	*Langage*
Profusion phonétique	Austérité phonémique	Lente élaboration du système



Constitution du système phonologique

Sur cette période très importante de la vie de l'enfant, il est intéressant de constater encore des analyses convergentes :

– Paule Aimard évoque : « ces duos enfant-adulte, dans lesquels se forgent les modèles de l'enfant. L'adulte "corrige" ce qui ne cadre pas avec la langue, renvoyant les sons du répertoire commun, que l'enfant va essayer de reproduire à son tour. C'est un *jeu circulaire avec les sons*, qui va infléchir les productions de l'enfant et amener l'entraînement de certains schémas de production perceptivo-moteurs tels que l'enfant ne sera préparé que pour l'acquisition de cette langue-là ».

– Cl. Rakowska-Jaillard montre le caractère déterminant de cette période-charnière : « Il est hors de doute que le paysage sonore dans lequel il passe les premiers mois reste gravé de façon indélébile dans son cerveau... Écoute-répétition, un apprentisssage constant s'effectue à une vitesse étonnante, entraînant simultanément l'oreille, la voix et tout le système central ».

– R. Renard reconnaît aussi que l'apprentissage de la langue se réalise chez l'enfant par *approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition* : « L'enfant apprend à reconnaître l'identité du phénomène phonique qu'il entend et qu'il émet, qu'il garde dans sa mémoire et qu'il reproduit à son gré. Il le distingue des autres phénomènes phoniques entendus, retenus et répétés, et cette distinction... tend vers une signification ».

Pour tout cela, l'enfant doit beaucoup écouter, observer, prendre des risques, faire des fautes, et ainsi peu à peu apprendre à maîtriser cette langue maternelle orale. On a vu le rôle fondamental des parents. Attentifs au parler enfantin qui se construit progressivement, ils approuvent ou désapprouvent, répètent, complètent, prolongent, diversifient les comportements verbaux de l'enfant. Celui-ci prend conscience des imperfections de ses productions et les corrige en se référant aux modèles qu'il analyse.

Le relais sera pris par l'école maternelle, et tous les petits défauts de prononciation qui restent encore, qui amusent et attendrissent les parents, seront surveillés par les institutrices qui savent qu'il faudra les réduire avant l'apprentissage de la

lecture. Cela se fera dans les « moments de langage », où la suite de cette acquisition continuera de se faire par imprégnation, imitation et répétition. Cela se fera aussi par la découverte de comptines et de jeux de parole, dans lesquels l'oreille continue de s'exercer.

RÔLES DE LA COMPTINE À L'ÉCOLE

La démarche suivie pour cette acquisition de la langue parlée est la même que pour l'approche de la langue chantée. Selon B. M. Teplov, « tous les enfants apprennent à chanter grâce à d'innombrables essais, durant lesquels d'une part se crée l'aptitude à maîtriser l'appareil vocal, d'autre part s'élaborent les représentations auditives ». Toutes les institutrices d'école maternelle savent qu'en Petite Section (les 2 et 3 ans) les enfants ne chantent pas en début d'année. Mais ils écoutent très attentivement la maîtresse, qui chante et rechante inlassablement des comptines et de courtes chansons. Ce « discours chanté » est *écouté dans son ensemble.* Puis, peu à peu, l'enfant repère quelques éléments : un mot, un bout de phrase qui revient, un geste qui mime un « mot-son ». Vient alors le moment où il se hasarde à chanter une ou deux *bribes* de la chanson, en regardant la maîtresse pour vérifier si « c'est le bon moment ».

En cours d'année scolaire, ces éléments chantés deviennent de plus en plus nombreux et se placent tout naturellement dans le bon ordre. La structuration mentale, qui se réalise progressivement, et la perception de la chanson « s'extériorisent » sous la forme d'une *reproduction vocale* de plus en plus *complète* et de plus en plus fidèle au modèle : ligne mélodique, rythmes, paroles de la chanson. Cela constitue pour l'institutrice un authentique contrôle des acquis chez l'enfant ; entre autres dans le domaine auditif.

Cette démarche de l'enfant étant la même, on est tenté de faire une analogie entre acquisition de la langue maternelle et

approche de la langue musicale, parce qu'elles sont toutes deux des trames sonores constituées de différentes composantes associées à l'intérieur d'une organisation temporelle. Avec l'intention de faire converger des mécanismes cognitifs, le rôle de l'éducateur pourrait être de centrer sa pédagogie sur le développement de deux compétences utiles à la « construction perceptive » chez l'enfant : *affiner sa discrimination auditive* et l'aider à *se forger des stratégies d'écoute*, qui sollicitent la mémoire et intègrent les contraintes temporelles spécifiques à la parole et à la musique.

Dans cette perspective, et même s'il peut paraître un peu théorique, le tableau suivant pourrait mettre en évidence que les matériaux sonores de ces deux domaines seraient susceptibles d'être utilisés conjointement ou en alternance, dans la continuité, en vue d'atteindre les mêmes objectifs (cf. tableau page suivante).

La nature même de la comptine consiste très souvent en une suite décousue et incohérente d'images sonores et affectives. « S'il est vrai, comme Valéry l'a souvent écrit, que le premier pas du poète soit dans la recherche d'une trame de sons et d'images sur laquelle se fixe une chaîne de significations, la comptine nous présente sous sa forme la plus fruste, la moins intellectualisée, cette poésie en train de se faire » (J. et H. Château, *Brindilles*, Paris, éd. Bourrelier, 1961, p. 23).

Mais la comptine permet une prise de contact sonore qui amène le jeune enfant à écouter les sons et qui lui impose de bien les percevoir pour bien les prononcer. Et, par son côté répétitif et scandé, elle donne à l'enfant le plaisir d'entendre et réentendre des sonorités chantantes, de jouer avec les sons, les mots et les rimes. L'enfant prend aussi conscience qu'il est confronté à un tout où se déroulent des actions dans un certain ordre, selon des durées et des modes d'organisation différents : reprise de certains passages, alternance de mots qui ont du sens et de drôles de mots (onomatopées) qui représentent un personnage, un animal, un geste ou une situation. Des gestes et des mimes, qui répondent au besoin de mouvement si fondamental

Organisation linéaire	*en langue maternelle*	*et* *en musique*
des hauteurs →	*Sensibilisation à l'intonation* : continuation et finalité, modalités d'expression à travers les variations d'intonation (affirmatif, interrogatif, implicatif), phénomène de parataxe dans le discours.	*Oreille mélodique* : mouvements sonores ↗ et ↘, intervalles, motifs mélodiques, échelles, modes, sens tonal.
des durées →	*Découpage temporel*, impulsions plus ou moins régulières, pauses, accentuation (accent de durée en fin de phrase, accent d'insistance), groupes rythmiques.	*Sens rythmique* : rythmes binaires et ternaires, appréhension corporelle, gestuelle et auditive de musiques non pulsées.
des timbres →	*Reconnaissance de différentes voix parlées* (discours ou dialogue), variantes vocales chez un même locuteur selon les situations ou l'expression émotionnelle, variantes régionales, émergence d'une voix (figure) par rapport à un groupe d'autres voix (fond).	*Reconnaissance dans le déroulement d'une œuvre musicale* : voix et instruments, registres et tessitures, modes d'attaque, entretien et disparition des sons, émergence d'un instrument ou d'une voix (figure) par rapport à un accompagnement harmonique ou polyphonique (fond).
d'une séquence sonore →	*Découpage du flux sonore* et, avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école, prise de conscience de la différence entre langue orale et langue écrite (liaisons, élisions, redondance, jeux de mots, etc.).	*Sens de la forme* : phrases musicales, thèmes (exposés, développés, réexposés, variés, etc.), mise en relation de la perception orale d'un fragment musical et lecture d'un codage correspondant (partition).

chez l'enfant, lui donnent l'occasion de suivre le déroulement de ces actions, de commenter les mots perçus ou de les anticiper.

Dans ce répertoire spécifique, les comptines sont des exemples de phrases simples, qui sensibilisent à la forme des mots et aux structures syntaxiques simples. Enfin elles sont un support privilégié pour aider à corriger peu à peu d'éventuelles difficultés d'articulation, quelques troubles de la parole, et à prévenir la dyslexie. A cet égard, certains répertoires de comptines, chansons et jeux d'audition ont même été spécialement pensés pour préparer l'oreille à éviter des confusions. Citons par exemple trois ouvrages significatifs :

1972 – LEQUEUX P. , *Jeux de parole à l'école maternelle, au CP et au CE,* Colin/Bourrelier.
1992 – BOURGEOIS G., *Le bestiaire phonétique*, C.D.D.P. de Nevers.
1992 – WINNINGER M.-L., *Jeux de sons et de lecture (4-6 ans)*, Paris, éd. Retz.

Dans ce dernier ouvrage, l'auteur propose différents jeux, parmi lesquels des jeux de sons et de rimes, pour identifier des phonèmes dans les mots et pour affiner la discrimination auditive. Ces jeux stimulent les capacités d'analyse des enfants et s'inscrivent dans une démarche en trois temps :

– Découverte auditive et acquisition d'un nouveau son-phonème. Les enfants apprennent à entendre le son, à l'émettre et à l'identifier dans les mots.

– Entraînement et réinvestissement pour mettre en œuvre les phonèmes découverts dans la phase précédente.

– Activités de contrôle qui aident à prendre conscience de la relation entre phonème et graphème correspondant : manipulation d'étiquettes sur lesquelles sont dessinés des objets dont les noms contiennent ou non les sons étudiés, coloriage, dessins à barrer, jeux liés aux activités mathématiques.

La pratique de mots rythmés, en associant l'énoncé du mot avec des frappes sur un tambourin, permet de décomposer le mot et d'établir une relation entre nombre de frappes et

nombre de syllabes. Une recherche de rimes (vocaliques et consonantiques), avec jeu de l'oie et dé (voie extérieure avec des animaux déjà dessinés, voie intérieure avec cases vides), permet à chaque joueur de choisir parmi des étiquettes celle qui représente un objet dont le nom finit par le même son que l'animal sur lequel son pion est posé.

En manipulant les sons et les mots, par l'intermédiaire de jeux de société qui représentent des situations motivantes, les enfants apprennent à prélever auditivement des indices, à repérer des analogies ou des différences, à formuler des hypothèses, les vérifier, les rectifier. Tout cela constitue des stratégies d'écoute ; compétence utile pour la maîtrise de la langue maternelle orale et l'approche de la lecture, mais qui pourrait être transférable pour l'approche orale d'une langue étrangère.

Autour des comptines et en liaison avec elles, on peut dire que toutes les activités menées en éducation musicale à l'école maternelle permettent d'apprendre à différencier les sons et les bruits par les quatre paramètres essentiels : hauteur, durée, intensité, timbre. Elles peuvent donc aider à affiner la discrimination acoustique y compris dans le domaine phonétique, puisque les phonèmes, c'est-à-dire les sons (voyelles) et les bruits (consonnes) qui forment la parole, peuvent être classés par parentés acoustiques. D'où l'intérêt, avant d'aborder la lecture et de sensibiliser à la correspondance entre phonème et graphème, de prévenir d'éventuelles confusions phonétiques par des exercices préalables de discrimination.

Discrimination des hauteurs : On a vu (p. 55) qu'elle peut s'exercer et s'améliorer avec des jeux d'écoute réalisés avec un carillon : sens de « haut » et « bas » entre des sons bien distants l'un de l'autre puis de plus en plus rapprochés, mime des hauteurs (réponse gestuelle), imitation vocale, ou les deux ensemble. Ces jeux d'audition préparent l'oreille à percevoir de petites différences de hauteurs donc à éviter par exemple la confusion entre [e] et [ɛ].

Discrimination des durées : En travaillant sur la résonance des

sons (cymbale, gong) et en comparant des bruits frappés et frottés (tambourin), on sensibilise à la notion de « court » et « long », en réduisant peu à peu l'écart de durée. Les jeux de reconnaissance se font d'abord en écoutant et regardant le geste instrumental, puis seulement par contrôle auditif.

Quand cette discrimination (frappé ? frotté ?) semble acquise, on peut utiliser les sons plus fins d'un matériau phonétique avec des phonèmes brefs (consonnes occlusives [1]) ou durables (consonnes constrictives [2]) et procéder à des jeux de reconnaissance et d'imitation vocale sur des phonèmes par paires. Par exemple :

bruit frappé →	bruit frotté
consonne occlusive →	consonne constrictive
[t]	[s]
[p]	[f]

Ce travail de perception, avec comparaison de durées, peut aussi se faire sur des voyelles accentuées (plus longues). Par exemple on écoute puis on reproduit des mots par paires, qui permettent de distinguer voyelle inaccentuée et voyelle « allongéééée » : vif/vive, visse/vise, cache/cage, bas/bar, etc. Là encore, deux gestes différents, associés à l'émission vocale, peuvent faciliter la perception de ces durées.

Discrimination des intensités : Même travail instrumental (corps sonores) et vocal (jeux vocaux) sur l'opposition « fort » et « doucement » ; avec de grands contrastes, puis en réduisant l'écart d'amplitude. On peut en arriver à sensibiliser à la sensation de phonèmes « forts » → et « doux ».

[s]	[z]
[f]	[v]
[ʃ]	[ʒ]

1. Occlusives : Pour l'émission des sons, le passage de l'air est entravé par la fermeture totale du conduit vocal au lieu d'articulation : [p], [t], [k], [b], [d], [g].

2. Constrictives : L'articulation de ces consonnes est prolongée, parce que l'air est entravé par le rétrécissement du conduit vocal : [f], [s], [ʃ], [v], [z], [ʒ].

Discrimination des timbres : C'est tout le travail autour des petits instruments à percussion des écoles maternelles, de la sensibilisation aux voix des enfants d'une classe et de quelques instruments de l'orchestre. Tout d'abord avec des exemples très contrastés (carillon/flûte à coulisse, tambourin/triangle), puis de plus en plus proches (flûte traversière/trompette, guitare/clavecin, violon/violoncelle, clarinette/hautbois, etc.).

Cette notion de timbre, liée à des problèmes de fréquences et de résonance, peut être vécue vocalement par les enfants avec un matériau phonétique, afin de les sensibiliser à d'autres éléments importants de la langue orale :

1/ Émission de sons libres — et de sons avec résonateur
messages parlés — puis dans une boîte,
ou notes chantées — un cornet de papier, ou avec
à voix nue, — les mains en port de voix

Ce qui prépare à percevoir
des voyelles orales : — et des voyelles nasales :
[a] — [ã]
[o] — [ɔ̃]
[i] — [ɛ̃]

2/ Bruits sonores — et bruits sourds

Même travail progressif, avec alternance de perception/production, en variant par exemple la peau du tambourin (plus ou moins tendue), le geste d'attaque (main à plat, bout des doigts), ou lieu de frappe sur la peau (centre, bord).

Ces jeux d'audition peuvent s'étendre à des sons plus fins, les phonèmes voisés [1] ou non voisés :

consonnes voisées (sonores) ⟶ [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ]
et non voisées (sourdes) ⟶ [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ]

qui sensibilisent à cette notion de voisement caractéristique du français et qui peut faire éviter de confondre, par exemple :

1. Voisé : relatif à une articulation accompagnée de vibrations des cordes vocales (ex. : [b], [m], [g], etc.

consonnes sonores :	et sourdes :
boisson	**p**oisson
dent	**t**emps

Pour s'assurer d'une réelle perception du voisement, on peut demander aux enfants une « réponse » vocale (imitation du phonème perçu), accompagnée cette fois d'un contrôle personnel du phénomène physique en mettant le doigt ou la main légèrement sur le cou, à la hauteur du larynx, pour le « sentir » vibrer pendant l'émission vocale.

Quand on lit les contenus d'activités recommandées à l'école maternelle pour apprendre à parler et à construire son langage (*Les sonorités de la langue*, extrait des Programmes de 1995, p. 24), on espère vraiment que l'enseignant polyvalent fera le lien entre la sollicitation de l'oreille pendant les « moments de langage », pratiqués quotidiennement à l'école maternelle, et le travail auditif réalisé pendant les « moments d'activités vocale et musicale ».

LA PERCEPTION DE LA PAROLE

Perception, identification, compréhension de la langue orale

> « Percevoir la parole, c'est à la fois l'entendre, l'écouter, la comprendre et éventuellement même s'y associer... Mais où s'arrête la perception sensorielle et où commence le décodage et la compréhension ? »
>
> (Lhote E., 1990, p. 23-34)

L'auditeur doit découper l'onde acoustique en unités linguistiques. Cela suppose des tâches d'identification et de discrimination mais aussi de mise en relation avec des repères (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, prosodiques, sémantiques) stockés en mémoire.

Faisant référence aux travaux de M. Schafer sur *Le paysage sonore*, E. Lhote propose une « approche paysagiste » de la compréhension orale de la parole, qui analyse le comportement

d'écoute de l'auditeur. Cette approche me paraît séduisante car elle correspond à celle des enseignants musiciens dans le domaine de « l'écoute musicale active ». Pour caractériser ce comportement d'écoute de la parole, E. Lhote (1990, p. 48-51) utilise quatre concepts :

– L'état antérieur de l'auditeur, qui est le résultat de son expérience, son éducation et l'état de ses connaissances ;

– Les attentes perceptives. Conditionné par le pays dans lequel il est né, un auditeur français s'attend à percevoir et à « traiter » du français ;

– L'horizon d'attente. L'auditeur projette son écoute vers l'avant, il anticipe sur ce qui va probablement être dit ;

– L'écoute orientée. Les phonèmes et les syllabes de la trame sonore perçue ne sont plus écoutés en tant que tels mais ils constituent le support des informations qui vont être données.

Et pour analyser le fonctionnement du système de traitement de la parole, elle distingue trois types de fonctions qui s'exercent dans la successivité et la simultanéité (1990, p. 53-58) :

– La fonction d'ancrage, qui vise à capter des indices et collecter des données. Comme dans un paysage de la nature observé par l'œil ou l'oreille, on sélectionne des éléments facilement accessibles ou qui ont un certain relief (mots clés, syllabes accentuées), et l'on cherche à se positionner par rapport à ces éléments qui permettent ensuite d'en situer d'autres et d'intégrer les divers éléments dans un tout. Ces acquis provisoires permettent d'élaborer des hypothèses perceptives et/ou linguistiques, qui seront ultérieurement retenues ou rejetées.

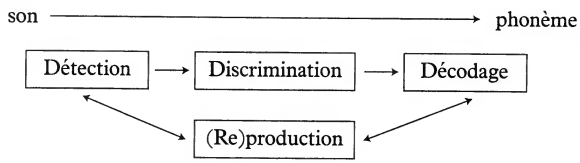
– La fonction de repérage, qui consiste à faire des explorations et mises en relation. Elles complètent l'information apportée par la fonction d'ancrage, permettent d'autres hypothèses et amènent l'auditeur à comparer avec ses attentes perceptives, ses connaissances linguistiques, son horizon d'attente, puis à sélectionner des hypothèses et à en rejeter d'autres.

– La fonction de déclenchement, qui correspond au phénpmène instantané de la compréhension, qui résulte de la rencontre entre toutes les forces utilisées dans le système de

traitement : d'une part les connaissances, l'expérience, les attentes, et d'autre part les résultats des opérations d'ancrage et de repérage.

Ces stratégies d'écoute impliquent une succession d'opérations qui impliquent des associations entre formes sonores et significations, qui aboutissent à des déclenchements-compréhension partielle et des réorientations, lesquelles amènent ultérieurement l'auditeur à une meilleure compréhension du sens.

Par ailleurs, rappelons que ce décodage d'un message parlé est intégré à l'ensemble de l'acte audio-phonatoire, lequel est dialectique. « Il faut percevoir le son pour le produire, mais on n'a pas vraiment perçu un son de parole tant qu'on ne l'a pas produit soi-même » (A. Landercy, R. Renard, 1977, p. 165).



Or ce rôle de l'oreille, en relation dialectique avec la voix, est fondamental quand on procède à « l'écoute active » d'un fragment musical, en sollicitant l'imitation vocale pour faire prendre conscience des éléments du discours musical : unités (cellules rythmiques, intervalles, échelles mélodiques), organisation linéaire (forme simple) et simultanée (accords, cadences), attaque du son (geste instrumental, geste vocal). Il paraissait intéressant de souligner au passage cette analogie entre énoncé parlé et fragment musical, tous deux étant des trames sonores. Cela nous ramène encore à l'idée de conver-gence de processus, donc de renforcement possible dans le cadre d'un travail éducatif.

Voyons maintenant comment ces mécanismes, mis en place au moment de la constitution progressive du système phonologique, deviennent un véritable conditionnement lié à la langue maternelle.

Conditionnement du processus audio-phonatoire par la langue maternelle

On sait qu'à la naissance, le système auditif est déjà fonctionnel. Le nouveau-né reconnaît la voix de sa mère, il est intéressé par les voix qui l'entourent, et la parole est pour lui une onde acoustique complexe, continue et variable, qu'il devra apprendre à découper en unités linguistiques pertinentes : syllabes, mots, phrases. En fait, dans les premiers temps de son développement, l'enfant perçoit beaucoup plus qu'il ne peut produire. Il y a un décalage entre l'étape perceptive, au cours de laquelle il procède à une approche analytique du flux sonore par discrimination fine entre les phonèmes, et le moment où par tâtonnements successifs, il deviendra capable d'imiter de façon correcte les unités linguistiques perçues.

Les travaux de Jackobson sur l'acquisition du système phonologique et les remarques de plusieurs auteurs sur cette période de la toute petite enfance ont montré que l'association entre formes sonores perçues et imitations vocales, spécifique d'une langue, ne prépare l'enfant qu'à l'acquisition de cette seule langue ; celle qui deviendra sa langue maternelle : « Cette langue va s'intégrer en quelque sorte biologiquement au processus de maturation. Du point de vue de l'audition, elle aura un double effet : elle *affinera l'ouïe* de façon remarquable (tant pour la sélectivité que pour le seuil de perception) *dans les bandes passantes qu'elle utilise*, et *laissera en friche* – ou presque – *le reste du champ auditif*... Plus le temps passera, plus il sera difficile de cultiver la jachère. Et, comme la phonation est intimement liée à l'audition..., plus on aura du mal à sortir de nos habitudes audio-phonatoires » (Rakowska-Jaillard, 1982, p. 78).

D'autres auteurs nous font suivre l'enfant un peu plus grand et, faisant référence aux recherches neurophysiologiques et neuropsychologiques, les raisons essentielles des problèmes pour l'acquisition d'une langue étrangère sont alors mises en évidence. Citant Penfield, P. Gubérina affirme que « du point de vue neurophysiologique, la période précédant l'école primaire

serait la période de plus grande facilité pour l'apprentissage de la deuxième langue... Le professeur de langues devrait commencer, si possible à *5 ou 6 ans*, lorsque les enfants sont prêts à jouer et à chanter. Ce serait extrêmement efficace si une année préliminaire au moins était entièrement consacrée à la seconde langue au niveau du jardin d'enfants » (1991, p. 66).

Citant cette fois Luria, Gubérina dit que « la période qui suit (*7-9 ans*) est déjà déterminante pour la maturation des zones secondaires et tertiaires du cerveau, donc de l'hémisphère gauche et des "centres de la parole" les plus importants pour la langue maternelle ». Cette tranche d'âge serait donc encore une bonne période pour apprendre une seconde langue, parce qu'à la charnière entre le moment le plus favorable et celui où les difficultés vont commencer. Mais Penfield estime qu'au-delà de 8 ans le processus d'imitation n'est plus aussi bon, parce que « l'enfant a complètement établi les habitudes concernant sa langue maternelle à l'âge de 6-8 ans ». Et il souligne que « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de 9 ans ». Enfin Luria affirme que « la myélinisation des zones secondaires et tertiaires est définitivement achevée à l'âge de *12 ans*, ce qui explique qu'à partir de cet âge le cerveau se comporte auditivement en fonction de la première langue » (cités par Gubérina, 1991, p. 67).

Sur un plan théorique, ce qui constitue l'essentiel du « blocage » pour passer d'une langue à l'autre est ce que Troubetzkoy appelle le « crible phonologique ». Dès l'enfance, chacun se construit un système d'analyse et de filtrages. On s'habitue à analyser ce qui est dit. Les sons prennent leur place dans un ensemble chargé de signification, les phonèmes sont des éléments d'une chaîne que l'on a appris à découper selon une « combinatoire » spécifique à une langue. Lentement acquis, ce système a conditionné notre processus audio-phonatoire. Il peut avoir des variantes (familiales, régionales) mais il est commun aux habitants d'un pays, d'un patrimoine, d'un « chez soi » que l'on reconnaît très vite dès les premiers indices sonores, et qui rassure.

Si ces marques phoniques pertinentes ne sont pas perçues dès les premières millisecondes, involontairement on utilise ce système de filtrages de la langue maternelle pour essayer de décoder ce que l'on entend parler dans une autre langue. Les « repères » habituels deviennent inutiles, le « crible phonologique » de la langue maternelle ne convient pas aux sons de la langue étrangère perçue, la structuration des éléments informationnels est inadéquate, l'oreille perçoit un « paysage sonore » inconnu et l'appareil phonatoire devient perturbé ou fait des fautes de prononciation.

C'est pour essayer de ne pas en arriver à ce niveau de perturbation, désagréable pour le pré-adolescent qui entre au collège vers 11 ans, qui n'a peut-être pas une motivation très forte pour acquérir cette première langue vivante en classe de 6e et qui se sent psychologiquement un peu dévalué, que l'on peut s'interroger sur l'impact d'activités musicales à caractère éducatif, transférable, transversal, et qui pourraient peut-être, en amont du collège (donc dès la Maternelle puis à l'école élémentaire), aider à :

1/ maintenir la possibilité de « jouer » avec sa voix parlée et les sons de mots connus ou inconnus ;

2/ garder une certaine plasticité auditive et mentale, en se laissant imprégner par des trames sonores (bruitées, chantées, jouées par des instruments variés), qui maintiennent le plus longtemps possible un champ auditif large et une curiosité intellectuelle à l'égard d'autres langues, et le plaisir de percevoir un univers sonore riche, varié, imprévisible ;

3/ et pourquoi pas faire acquérir le réflexe de « jouer » à imiter des bribes de séquences en langues étrangères : intonation, mots isolés, gestes du locuteur, onomatopées spontanées qui miment des mots inconnus, etc.

Cela permettrait d'être « actif » face à une langue inconnue et d'avoir, malgré un comportement d'élève ou d'adulte moins souple, une attitude proche de celle d'un jeune enfant qui cherche absolument à communiquer : comprendre et se faire comprendre. C'est dans cette perspective que l'on pense aux

Exercices vocaux inventés par le compositeur canadien R. Murray Schafer et aux *Jeux vocaux* du français G. Reibel.

En conséquence, en tenant compte des étapes du développement de l'enfant, en étant mieux conscient de comment il acquiert et maîtrise peu à peu sa langue maternelle, on pourrait formuler une hypothèse : en quoi l'éducation musicale, avec ses activités structurantes mais aussi libératrices, pourrait-elle renforcer cette évolution mentale, mais peut-être aussi assouplir un certain déterminisme lié à l'acquisition de la langue maternelle, lorsqu'il s'agit d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère ? En particulier, l'éducation musicale peut-elle contribuer à améliorer les performances dans le domaine de la perception et de la prononciation de langues étrangères en situation de communication ?

CHAPITRE VI

L'oreille pour l'approche orale des langues étrangères

STRUCTURATION, ADAPTATION, DÉCONDITIONNEMENT

Approche et acquisition

Nous avons vu que dès sa naissance l'enfant écoute globalement le « paysage sonore » de la langue utilisée dans son environnement. Son oreille s'en imprègne et va progressivement apprendre à découper cet ensemble sonore linéaire, c'est-à-dire découvrir, identifier et reconnaître des formes sonores invariantes, même si elles sont dites par des voix différentes et avec des intonations différentes. Puis l'enfant comprendra que ces unités sonores, associées à des person-nages, des situations, des objets, ont un sens. En procédant par tâtonnements successifs, il apprendra à reproduire ces mots et construire des phrases, donc il apprendra à parler. Plus tard, on le guidera pour associer phonèmes et graphèmes, langue orale et code écrit, et il apprendra à lire et à écrire.

On peut faire une analogie entre cette acquisition progressive et la démarche suivie par les professeurs d'éducation musicale hongrois, qui considèrent les chansons de la tradition orale enfantine et les chants populaires magyars comme leur « langue maternelle musicale ». En conséquence, à l'école maternelle et élémentaire, les enfants sont placés dans une situation de « bain

musical ». Ils apprennent par audition un répertoire de chansons et s'imprègnent des éléments qui les composent : intervalles, formules mélodiques, structures simples. S'appuyant sur ces pré-requis, les enseignants amènent progressivement les enfants à prendre conscience auditivement de ces éléments devenus familiers. Cette mise en évidence et l'analyse du matériau sonore se font d'abord oralement (chanter, écouter, discriminer), puis l'on passe au codage des élément découverts et à la découverte de la notation usuelle (lire, écrire).

Dans ces deux types de cheminement, je pense que l'on peut parler de structuration. Mais évidemment, dans les approches successives de cette langue particulière, la musique, il manque la dimension sémantique.

Adaptation par rapport à l'acquis

Prenons maintenant le cas d'un français adulte à l'écoute de gens qui parlent avec des caractéristiques phonétiques et prosodiques signalant à l'oreille un écart par rapport au français standardisé : accents régionaux, voix francophones (Québec, Suisse romande, Wallonie, Martinique, Afrique) ou encore Européens parlant français (Angleterre, Allemagne, Italie, Espagne, etc.). L'auditeur est peut-être surpris ou distrait par certaines particularités de prononciation : syllabes « avalées », [r] « roulés », [ə] muets prononcés (Sud) ou vraiment muets (Nord), confusion entre consonnes ou voyelles [ʃ] et [ʒ], [ɑ̃] et [ɔ̃], accentuation par allongement de l'avant-dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe rythmique, intonation chantante avec des variations de hauteur mélodique pouvant aller jusqu'à la 5te. Mais malgré toutes ces variantes possibles qui gênent, l'auditeur arrive à « comprendre » ce qui est dit car il repère et ne retient que les éléments permanents de la langue (les invariants) qu'il a acquis depuis son enfance.

On peut également être placé dans une situation d'écoute difficile : bruit environnant qui masque le discours, conversations superposées qui obligent à plus de concentration pour

sélectionner un seul locuteur. Malgré ces gênes d'ordre acoustique, l'auditeur s'efforce de capter les intonations et mots clés porteurs de sens, ce qui lui permet de reconstituer le discours et de comprendre.

Comparons cela avec la situation d'un auditeur musicalement éduqué face à une œuvre inconnue mais construite selon le système tonal, mode d'expression bien maîtrisé par lui. L'auditeur essaie de s'orienter, de trouver des repères qui se rattachent à ses connaissances stockées en mémoire et qui soient des éléments informatifs pertinents. Son oreille recherche des mélodies, des cadences, une forme et le développement des thèmes comme cela lui est devenu familier. Il y a ancrage auditif sur les degrés importants, en particulier sur la tonique, 1er degré de l'échelle musicale, et mise en relation avec les autres sons. L'auditeur dispose en quelque sorte de clés, les invariants des musiques tonales, qui lui permettent d'entrer dans ce paysage sonore inconnu, d'en comprendre l'organisation et les contenus expressifs.

Puisqu'il s'agit de langue musicale, il manque toujours la dimension sémantique. Mais, dans ces deux types de situations, la conduite opératoire est comparable. En s'appuyant sur une structuration déjà acquise, il y a un processus d'adaptation qui permet de maîtriser l'environnement linguistique ou musical et de rester à l'aise.

Déconditionnement et nouvelles approches

Reprenons l'exemple de l'adulte musicalement éduqué, en supposant qu'il ait l'habitude de n'entendre que des musiques tonales. Si cet auditeur a l'occasion d'écouter une œuvre qui n'est pas construite selon le système tonal, il y a des chances qu'il subisse le déroulement de l'œuvre comme une agression sonore ou un grand ennui, et qu'il n'y sente pas l'expression d'une pensée. En fait, il est dépaysé, désorienté. Pour lui, deux choix sont possibles : rejeter l'œuvre en bloc et décréter que ce n'est pas de la musique, ou bien se montrer curieux malgré son

manque de préparation, décider de ne pas faire de référence à ses habitudes auditives et à ses connaissances, donc ne pas « reconnaître » ni « attendre », mais s'efforcer d' « écouter autrement ». C'est-à-dire chercher de nouveaux repères auditifs, saisir des éléments sonores mis en relief (groupement de timbres, effets de contrastes, émergences insolites, évolutions d'ensemble...) qui peuvent servir de nouveaux points d'ancrage ou aider à relativiser les émotions et les jugements.

Il est évident que si, au cours d'une éducation musicale mieux gérée dans la diversité, cet auditeur avait eu l'occasion d'écouter de temps en temps des fragments d'œuvres non tonales, et surtout d'avoir des consignes d'écoute appropriées à telle ou telle œuvre, le dépaysement aurait été moins grand et la réaction de rejet moins brutale, parce que d'autres horizons d'attente auraient été possibles ou déjà découverts. Même si un long travail éducatif dans la continuité est absolument nécessaire pour structurer la perception dans le système tonal, il n'est pas exclu de se donner aussi pour mission d'apprendre à changer d'attitude d'écoute et de sensibiliser ainsi au fait qu'il existe « des » systèmes, des pensées musicales variés, des moyens d'expression et de création très différenciés, et que c'est cela qui fait la richesse du monde sonore et musical à travers l'espace et le temps (cf. chap. 3). Bien sûr, ce déconditionnement et cette réadaptation sont plus délicats chez les adultes que chez les enfants. Mais, après l'inévitable moment de déstabilisation, il y a une réelle possibilité d'apprentissage nouveau. Et l'écoute guidée de musiques inhabituelles permet d'acquérir de nouvelles clés pour entrer dans de nouveaux mondes sonores.

Il peut paraître saugrenu de comparer ce comportement d'un auditeur qui écoute une musique tout à fait inhabituelle et celui d'un auditeur qui écoute une langue étrangère car les éléments constitutifs de la trame sonore sont différents. Mais la façon dont procède la perception est similaire. Dans les deux cas il s'agit d'une part de signaux acoustiques captés globalement par l'oreille et traités par le cerveau, d'autre part de l'approche

systémique d'un objet d'étude complexe, qui évolue dans le temps et qui implique une mise en relation : œuvre musicale/auditeur et son histoire, langue de l'auditeur/langue du locuteur.

La grande différence est que, dans le cas d'une langue étrangère, l'objectif prioritaire de l'auditeur est de comprendre. Or, dans le premier temps, il entend et reconnaît des unités phonétiques (syllabes, mots) mais ne les associe pas à du sens. Il perçoit des intonations, une organisation rythmique et des accentuations inhabituelles, mais il ne fait pas de relation entre formes sonores perçues et significations connues. En fait, il se trouve dans la même situation que le très jeune enfant qui perçoit la musique de sa langue maternelle mais ne sait pas encore découper le continuum sonore ni comprendre le sens des mots. L'approche d'une langue étrangère va donc l'amener à passer par un déconditionnement par rapport aux spécificités de sa langue maternelle. Il va devoir se forger très vite d'autres mécanismes de repérage qui faciliteront les associations entre formes sonores, significations et situations de communication.

Si cette approche d'une langue étrangère se faisait avec des jeunes, on pourrait se donner comme objectif prioritaire de sensibiliser l'oreille à la prosodie de 2, 3 ou 4 langues très différentes. Pour s'imprégner de ces rythmes, intonations, accentuations, et « jouer » à imiter vocalement certains mots captés, certaines intonations et articulations. L'essentiel serait d'enclencher ainsi le mécanisme audio-phonatoire avec des matériaux sonores nouveaux. Après ce stade de déconditionnement audio-vocal sous forme ludique, pourrait venir l'approche spécifique d'une langue qui aurait été choisie. Et là encore on pourrait dire que, même si un long travail éducatif dans la continuité est absolument nécessaire pour acquérir la maîtrise du Français Langue Maternelle (s'exprimer, lire, écrire), il n'est pas exclu de se donner pour mission d'apprendre aussi à entrer dans une langue étrangère par l'oral, par le sonore ; si possible à un âge où le champ auditif est encore très large, où jouer avec sa voix est un plaisir, et où le désir de communiquer est encore très grand.

Mais il est temps de préciser les caractéristiques sonores de la langue française, pour essayer de montrer comment un Français écoute sa langue maternelle et quel est donc le déconditionnement auditif nécessaire pour entrer dans le paysage sonore d'une autre langue ; par exemple l'anglais. Nous ferons cette étude de façon contrastive.

ÉCOUTER « AUTREMENT », C'EST...

Quitter les repères prosodiques de sa langue maternelle

« On peut dire, puisque la tâche de segmentation est l'étape cruciale de toute écoute de parole, que l'écoute dans une langue maternelle structure une certaine organisation temporelle du langage. Écouter en français conduit par exemple à porter son attente maximale vers la fin du groupe rythmique, alors que l'écoute dans une langue à accent de mots, comme l'anglais ou l'allemand, demande de focaliser l'attention sur des syllabes accentuées.... *Écouter dans une langue développe* donc *des habitudes perceptives* dont on ne découvre la prégnance que lorsqu'on change de langue. Si un francophone veut entendre l'anglais (c'est-à-dire le comprendre), il doit apprendre à écouter autrement. Il en va de même pour l'anglophone qui veut entendre le français » (E. Lhote, 1995, p. 25).

Écouter les sons de la langue. – Dans leur livre *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, H. Adamczewski et D. Keen (1973) montrent à quel point le français et l'anglais s'opposent :

Français	Anglais
– Articulation tendue et énergique	– Articulation relâchée
– Articulation à tendance antérieure	– Tendance à reculer les articulations dans la bouche
– Système phonétique dominé par l'articulation labiale	– Labialisation faible
– Voyelles au timbre précis, aucune tendance à la diphtongaison	– Nombreuses diphtongues
– Pas de voyelles mixtes	– Voyelles mixtes

– Voyelles nasales nettement opposées aux voyelles orales	– Pas de nasalisation (sauf anglais-américain)
– Accent expiratoire faible	– Accent expiratoire fort
– Le mot perd son individualité phonétique dans la phrase	– Le mot garde son indépendance phonétique dans la phrase, tous les mots pleins (substantifs, adjectifs, verbe) ont leur accent propre.

Malgré ce constat, on peut formuler l'hypothèse qu'avec des enfants de 9-11 ans il devrait être possible de faire assouplir les habitudes articulatoires du français, surtout si cela est réalisé dans des activités à caractère ludique. En effet, l'écoute et la reproduction des sons de phonèmes étrangers peuvent être facilement intégrées à des activités musicales liées à des sons et bruits divers. Mais ce sont surtout le rythme et l'intonation d'une langue qui contribuent le plus à structurer son paysage sonore. Chez le jeune enfant ce sont ces facteurs qui l'amènent à construire son écoute dans « sa » langue, à la reconnaître très vite et à forger cet « horizon d'attente » qui permet d'anticiper dans la perception de la parole. C'est donc surtout dans le domaine de la prosodie qu'il faudra travailler à un déconditionnement et une approche de nouveaux repères.

Écouter le rythme de la langue. – Dans toutes les langues, le locuteur segmente la parole en petites unités de sens : les groupes rythmiques. Cette organisation naturelle est liée d'une part aux contraintes respiratoires et phonatoires du locuteur, d'autre part aux limites de la mémoire immédiate chez l'auditeur. Le groupe rythmique varie dans sa dimension. Par exemple :

– Prends ! (1 syllabe, intonation descendante) ;

– En veux-tu ? (3 syllabes, intonation finale montante) ;

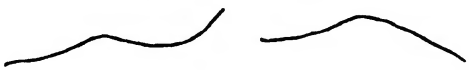
– Il n'en prendra pas (5 syllabes, intonation finale descendante).

La langue française n'a pas d'accent de mot, et elle est considérée comme une langue sans accent parce que sans mises en relief par une augmentation d'intensité. Par contre, elle comporte des allongements de la durée qui portent toujours sur

la dernière syllabe du groupe rythmique. Par exemple la phrase « Les parents de François vont rentrer ce soir » que le locuteur francophone peut énoncer en 2 groupes rythmiques :

Les parents de Franç*ois* / vont rentrer ce *soir*

Groupe 1 (6 syllabes) Groupe 2 (5 syllabes)



ou d'un seul souffle, en une seule ligne mélodique :

Les parents de François vont rentrer ce soir

En français, le groupe rythmique est donc un ensemble sonore, dans lequel les unités-mots sont liées entre elles par l'intonation, des regroupements de syllabes et de liaisons, et le passage d'un groupe rythmique à l'autre se fait quelquefois par une courte césure mais le plus souvent par le mouvement mélodique de la voix. Tous ces éléments donnent une certaine fluidité d'ensemble, qui fait dire aux étrangers que la langue française est plus mélodieuse que rythmique.

Tout autre est l'anglais, qui est une langue à accents de mots, dans laquelle les syllabes ont des durées et demandent des dépenses d'énergie expiratoires très variées. La régularité rythmique se manifeste ici au rang du groupe rythmique, et la règle fondamentale du rythme anglais veut que les syllabes accentuées se suivent à des intervalles de temps réguliers, selon un battement appelé le *drum beat*.

Pour illustrer ces différences rythmiques entre les deux langues, on peut prendre un exemple :

– *Énoncé anglais.* Patron rythmique :

This is the	paper I	bought	yesterday	morning
— · ·	— · ·	—	— · ·	— ·

(5 groupes rythmiques)

Les mots gardent leur accent propre dans la chaîne parlée. Les mots importants (this, paper, bought, yesterday, morning) reçoivent un accent tonique. Les autres mots (is, the, I) restent atones, de même que les syllabes non accentuées de p>aper, y>esterday m>orning.

– *Traduction française.* Patron rythmique :

Voici le journal | que j'ai acheté hier matin
. . . . — | . . . . . — .

(2 groupes rythmiques)

La phrase peut se diviser en deux groupes phonétiques accentuels et intonatifs. Seule la dernière syllabe des deux groupes reçoit un *accent de durée.* Les autres syllabes sont de durée et d'intensité égales. Toutes les voyelles restent pleines, claires.

Différents graphismes représentent le même phénomène sonore correspondant à l'organisation structurelle des syllabes ou des mots accentués, en alternance avec des syllabes et mots non accentués. Cela permet de comparer des énoncés dans une même tranche de temps et de visualiser l'effort nécessaire pour produire ces énoncés donc répartir dans le temps des « quanta » respiratoires.

Ex., *Bridging the GAP*, p. 181 :

Insey Winsey Spider	O o O o O o
Climbing up the spout	O o O o O
Down came the rain and	O O o O o
Washed the Spider out	O o O o O

Ex., *Bridging the GAP*, p. 89 :

ONE	TWO	THREE	FOUR
ONE and	TWO and	THREE and	FOUR
ONE and a	TWO and a	THREE and a	FOUR
ONE and then a	TWO and then a	THREE and then a	FOUR

Ex., *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, p. 182 :

thick	fog	— —
as white as	snow	· — · —
as dry as a	bone	· — · · —
as often as you	like	· — · · · —
as comfortable as a	bed	· — · · · · —

Des exercices lus à haute voix peuvent aussi contribuer à libérer du syllabisme français.

Ils sont codés de la façon suivante (p. 185-188) :
+ syllabe accentuée
. syllabe inaccentuée

	+ +	Sit down, Yes please, Look here!
	+ ·	Take one, Say it, Do it...
exemples extraits	· +	Today, Of course, Tonight...
de la progression :	+ · +	Have a drink, After you...
	· + ·	I'm sorry, I think so, We did it...
	· + · ·	He thinks it is, How kind you are!
pour en arriver à :	· + · · ·	+ It's difficult to say,
ou encore :	· + · · · + · · ·	I want to buy a present for them

Nous sommes tentés de faire deux suggestions à propos de ces exercices :

1/ Le décodage de ces signes et l'énonciation de ces expressions anglaises pourraient être « vécus » gestuellement (impulsions de la main) en même temps que verbalement, ce qui permettrait une plus grande appropriation de ces alternances forts/faibles.

2/ L'enchaînement de plusieurs énoncés sur un même schéma rythmique pourrait, par imprégnation auditive progressive, déboucher sur une expression libre (imitation rythmique sur *la la la*, sur onomatopées), qui s'insère dans la même tranche de temps et respecte le même schéma rythmique. Ce passage de la « reproduction » à la « production », du « donné » à l' « inventé »,

pourrait encore contribuer à déconditionner des structures rythmiques de la langue française.

Pour initier les élèves au rythme anglais, tous les linguistes sont unanimes à recommander dans un premier temps l'utilisation de comptines, nursery rhymes et limericks.

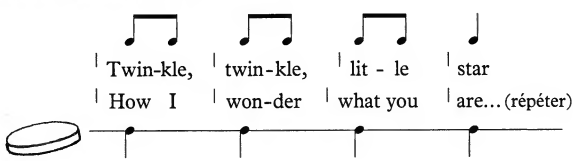
Ex : ˈTinker ˈtailor ˈsoldier ˈsailor etc.
— . — . — . — .

ou encore : I ˈlike to go ˈout in the ˈgarden etc.
. — . . — . . — .

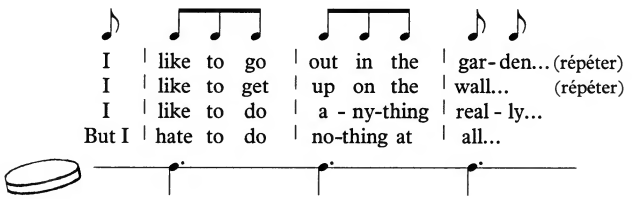
Mais cette belle régularité n'existe que dans la poésie. Dans la langue parlée, le nombre de syllabes inaccentuées varie considérablement d'un groupe rythmique à l'autre. Cependant ce travail sur les petits poèmes et nursery rhymes est une étape importante vers l'acquisition des schémas rythmiques de la prose et de la conversation.

Avec le même objectif pédagogique, J. D. O'Connor (1968) propose un Cours de prononciation anglaise (livre et cassette) qui incite à établir un rapprochement avec un travail en éducation musicale. Dans l'enregistrement, chaque séquence enregistrée est suivie d'une plage de silence, pour permettre à l'auditeur la répétition du modèle, alors que son oreille est encore imprégnée des sons et des rythmes du fragment sonore. C'est comme pour l'apprentissage de chansons par audition, on sollicite la mémoire immédiate : perception et reproduction de fragments courts, puis perception et reproduction de fragments enchaînés.

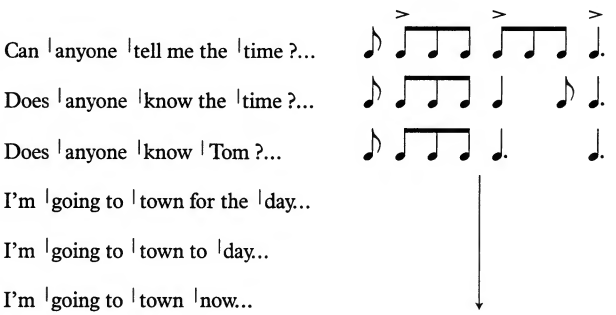
Le début de la progression comporte des petits poèmes pour enfants où il y a régulièrement une syllabe inaccentuée entre deux syllabes accentuées ; ce qui pourrait être perçu comme des *rythmes binaires*. Ex. :



ou bien deux syllabes inaccentuées entre les syllabes accentuées, ce qui produit une sorte de rythme galopant, sans que cela change la sensation de régularité. Cela pourrait être perçu auditivement comme un *rythme* plutôt *ternaire*. Ex. :

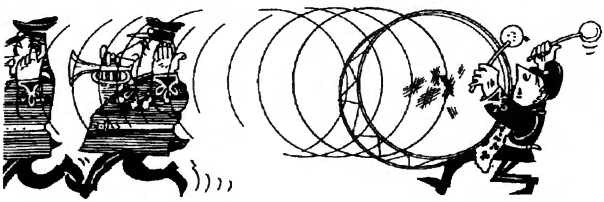

I | like to go | out in the | gar-den... (répéter)
I | like to get | up on the | wall... (répéter)
I | like to do | a - ny-thing | real - ly...
But I | hate to do | no-thing at | all...

Des exercices sont proposés pour apprendre à « garder la cadence régulière des temps forts tout en variant le nombre des syllabes inaccentuées s'intercalant entre eux » (p. 29). Ex. :


Can | anyone | tell me the | time ?...
Does | anyone | know the | time ?...
Does | anyone | know | Tom ?...
I'm | going to | town for the | day...
I'm | going to | town to | day...
I'm | going to | town | now...

Et l'on en vient à un récit en langue parlée ordinaire. Le battement régulier des temps forts ne suit pas toujours le même « tempo ». En fonction du nombre de syllabes inaccentuées séparant les temps forts, le tempo est plus ou moins rapide. Mais, entre les groupes de mots dits d'une seule émission de voix, le battement reste régulier.

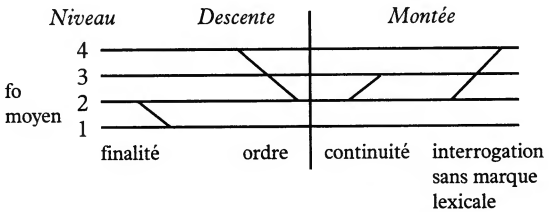
The ˈweather in ˈEngland... can ˈchange ˈvery ˈquickly... ˈOne day ˈlast week... I ˈwent for a ˈwalk in the ˈcountry... ˈWhen I ˈstarted... ˈearly in the ˈmorning... the ˈweather was ˈbeautiful... The ˈsun was ˈshining... the ˈsky was ˈblue... and there were ˈno ˈclouds at ˈall... (p. 32.)



The beat must be kept going all through the lines.

Écouter les intonations de la langue. – L'intonation regroupe toutes les modifications de la voix dans l'organisation d'énoncés d'une certaine longueur : les variations mélodiques (hauteur), le débit (variation temporelle), le rythme (durée et hauteur), les pauses, les accents d'insistance (intensité et hauteur). Différents chercheurs, parmi lesquels P. Delattre, ont mis au point un double système de transcription pour analyser les *mouvements mélodiques de la voix* et l'interprétation du sens que l'on peut en déduire.

– L'analyse en niveaux ou registres de la voix (Landercy et Renard, 1977, p. 97) :



Niveau 2 ⟶ celui du *fondamental de la voix*, où commence en général une phrase énonciative.

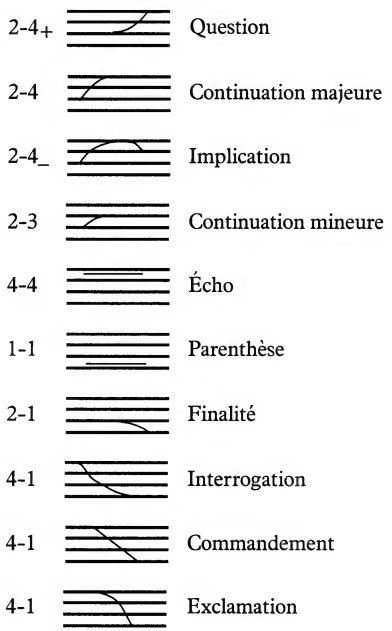
Niveau 1 ⟶ celui qui caractérise la *finalité*. C'est celui utilisé aussi pour les incises, les parenthèses.

Niveau 3 → celui où aboutit le mouvement mélodique des groupes de *continuité* « mineure » (selon Delattre).

Niveau 4 → celui atteint à la finale de la *continuité* « majeure » (selon Delattre).

Les avis divergent pour le décodage de ces graphismes. Mais il est important de retenir qu'à travers l'analyse de ces mouvements de la voix on cherche une signification : continuité, finalité, ordre, interrogation, exclamation...

– L'analyse de courbes intonatives, qui complète cette interprétation de façon peut-être plus fine (Delattre, *Dix intonations de base du français*, 1966).



Dans le domaine de l'accentuation en français, nous pouvons faire référence à l'analyse et aux exemples donnés par G. Faure (1968, p. 16) :

. Attaque douce des voyelles et des consonnes (pas de coup de glotte) ;

. Individualisation et netteté des syllabes avec un accent de durée à la fin du mot ou de la phrase ;

. Progressivité de la dynamique rythmique,

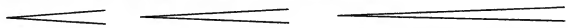
– Au niveau d'un mot isolé :

intelligent *imagination*

contrairement à ce qui se passerait en anglais, où ces mots deviendraient :

intelligent *imagination*

– Au niveau du groupe rythmique :

Ex. : 

Comment ? Il est allé à Paris | avec la famille de Paul ?

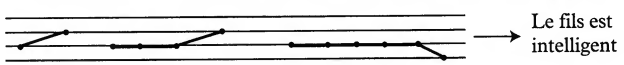
. L'accent d'insistance, qui n'est pas lié à une syllabe particulière mais peut être affecté à n'importe laquelle dans une phrase. Il apporte un caractère expressif ou émotionnel au discours.

Les pauses, plus ou moins longues dans le discours, se trouvent en général à la fin d'un groupe rythmique. Quelquefois, très brèves, elle se placent à l'intérieur d'un mot, pour éviter des ambiguités dans la compréhension. De façon générale, elle permettent de donner du temps à l'auditeur pour intégrer le message du locuteur.

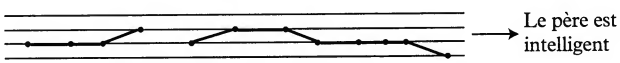
Rappelons maintenant brièvement les différentes fonctions de l'intonation, dont certaines permettent à l'auditeur de « construire » du sens.

La fonction démarcative, qui différencie les découpages possibles d'une phrase, en précise l'organisation, et permet ainsi à l'auditeur de reconstruire le sens donné par le locuteur.

Ex. :



Ton fils # disait mon père # est très intelligent



Ton fils disait # mon père est très intelligent

La fonction syntaxique : elle crée un lien entre deux propositions par une rupture mélodique, qui exprime une relation de cause à effet, une subordination, une argumentation. Ex :

Il fait beau. Je vais me promener.

La fonction distinctive, bien connue, permet de différencier les modalités du discours. Ex. :

Tu ranges tes jouets. Tu ranges tes jouets. Tu ranges tes jouets.

(Affirmation) (Question) (Ordre)

La fonction expressive est la plus riche, la plus séduisante. Pleine de nuances et d'émotion, on souhaite l'entendre dans la voix de tout adulte et tout enseignant qui raconte une histoire à un enfant ou un groupe d'enfants.

La fonction communicative est peut-être la plus subtile car elle correspond à des usages de communication dans une civilisation donnée, et elle utilise beaucoup l'implicite entre locuteur et auditeur. Ex. :

« Je pars en randonnée demain (silence), tu viens avec moi ? »

Les intonations et les silences peuvent exprimer une hésitation, un doute, une réticence... et, s'ils sont mal décodés, cela peut entraîner malentendus ou quelquefois blessures involontaires.

« Il est vraisemblable que, dans la plupart des cultures, il soit mal venu de dire à quelqu'un que l'on n'a pas envie de le voir et que l'on utilise des façons indirectes de le faire comprendre. En français, on aime jouer de la musicalité, du silence et de la durée pour « dire » sans encourir la responsabilité d'avoir dit » (E. Lhote, 1995, p. 155).

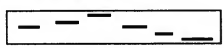
De nombreux linguistes pensent maintenant que l'intonation est indissoluble des fonctions syntaxique et sémantique. Avec

l'évolution contemporaine, il semble même que l'intonation en français joue un rôle important du point de vue de l'économie de la langue, c'est-à-dire qu'elle l'allège d'éléments grammaticaux, d'unités de coordination ou de subordination, qui sont devenus inutiles pour expliquer le rapport de dépendance entre les phrases.

Écouter et chercher à comprendre du français conduit ainsi à repérer des groupes rythmiques porteurs de sens, donc à projeter son attention auditive en avant sur les accents de durée à la fin de ces groupes rythmiques, et capter les mouvements mélodiques de l'intonation qui relie ces groupes rythmiques parce qu'ils sont eux aussi porteurs de sens.

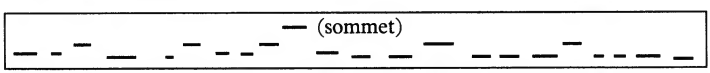
Mais cette intonation française, avec toujours l'alternance de mouvements ascendants et descendants, paraît difficilement perceptible pour une oreille anglaise car l'amplitude du mouvement mélodique reste faible. Ex. :

Énoncé court :



Elle l'a vu mardi soir.

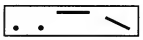
Phrase complexe :



Elle a dit qu'elle irait au cinéma dès que son père serait rentré à la maison

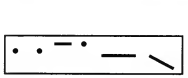
Cette succession de petites montées et descentes est « perçue » comme monotone par un anglais qui ne « comprend » pas le français. En effet, dans la conversation courante, l'anglais utilise régulièrement un registre plus aigu et plus grave, ce qui exige de la voix une mobilité beaucoup plus grande que le français. L'oreille est alors habituée à un système intonatif qui, selon Daniel Jones, s'entend sur deux octaves. On peut donc prévoir un certain nombre de difficultés d'adaptation.

– Première difficulté : L'emploi de mots à sens très fort entraîne la voix, surtout chez les femmes, vers des hauteurs inhabituelles pour un français. Par exemple sur les mots *glorious*, *marvellous*, *wonderful*, *terrific*...

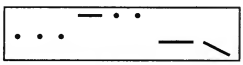
Énoncé simple : 

It's a good film

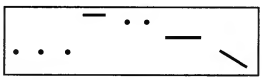
Puis montée progressive de la voix si l'on ajoute des adverbes de plus en plus intenses (1973, p. 227) :



It's a very good film

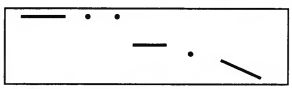


It's a remarkably good film



It's a fantastically good film

Par ailleurs, cette mobilité de la voix est liée à l'attitude du locuteur. En effet, l'utilisation de mots à sens fort traduit l'intensité de ces sentiments et entraîne la montée de sa voix. Mais s'il parle sans enthousiasme ou s'il se contient volontairement, sa voix restera dans les limites du registre qui sont à peu près celles de l'intonation française normale. Si un Français parle en anglais en utilisant des mots à sens fort mais sans que sa voix ne monte en conséquence, cela peut être interprété par un anglais comme une intonation indifférente ou hypocrite.

– Autre difficulté : La chute de la voix en fin de phrase, car cette chute est plus grande en anglais qu'en français. Par exemple (1973, p. 228) : 

Where did I leave my gloves ?

exige une descente d'au moins une quinte entre *Where* et *gloves*. La descente caractéristique du français n'étant que d'une quarte environ, il est probable que le locuteur français risque de donner à un auditeur anglais l'impression qu'il n'a pas terminé sa phrase.

Bien entendu, avec des enfants de l'école élémentaire, il ne peut s'agir de véritable conversation ni de discours mais de petits énoncés, de petits dialogues. Cependant, si l'enseignant est conscient que la tranche d'âge des 9-11 ans correspond à une ligne de partage entre faculté d'apprentissage spontanée, semi-naturelle, et faculté d'apprentissage réfléchie, il devrait être possible de solliciter systématiquement et en alternance ces

deux processus d'acquisition ; la régression des facultés audio-phonatoires étant compensée par le développement constant de facultés mentales.

Cela reviendrait à procéder avec les enfants de deux façons complémentaires :

– Faire écouter l'intonation de courtes phrases (l'authenticité du modèle étant alors indispensable) et, par imitation, les faire reproduire le plus fidèlement possible ;

– Faire analyser ce phénomène sonore en le visualisant et en le faisant mimer : gestes de mains qui indiquent les hauteurs et l'accentuation dans le déroulement du temps.

Par ailleurs, signalons un procédé de visualisation utilisé pour des élèves de collège (*L'anglais par le rap*, 1992), qui montre en un seul graphisme l'intonation et l'accentuation :

INTONATION'n'RHYTHM

Écouter et chercher à comprendre une langue à accent de mots conduit donc à faire très attention aux syllabes accentuées des mots à l'intérieur des groupes rythmiques, car c'est cette accentuation qui apporte le sens. Ex. :

en anglais : concert → le concert
concert → concerter

en allemand : übersetzen → traduire
übersetzen → aller de l'autre côté

Enfin d'autres subtilités des schémas intonatifs fondamentaux de l'anglais demandent du temps et des exercices pour sensibiliser les oreilles francophones et arriver surtout à bien les reproduire vocalement. Ce sont :

– L'intonation descendante (*Falling tune*)

L'oreille s'habitue à une chute ponctuelle ou progressive de la voix :

Mots d'une syllabe : *no* ↘

Deux syllabes, deux mots ou groupes de mots : *before* . ↘

Énoncés courts : — ↘ — · ↘ *go home, go away*

Phrases comportant plus de deux mots accentués : . — · — — ↘ *The train arrived early*

L'intonation descendante est utilisée dans des phrases affirmatives simples, des phrases exclamatives, des phrases interrogatives contenant « quoi », « pourquoi », « comment... », pour donner un ordre, et dans une phrase interrogative ajoutée à une phrase affirmative. Dans ce dernier cas, on entend deux chutes de voix dans la même phrase :

— · — · — · — .

What a lot of people, aren't there ?

– L'intonation ascendante (*Rising tune*)

L'oreille perçoit cette fois une montée de la voix à la fin des mots ou des phrases :

Mots d'une syllabe : ↗ *no*

Deux syllabes ou deux mots : . ↗ — — — — . *alone, did you ? You didn't ?*

Phrases comportant plusieurs mots importants accentués. La voix descend progressivement et remonte sur le dernier mot : — · — . . ↗ *May I look at your book ?*

L'intonation ascendante est utilisée dans des questions où l'on peut répondre par « oui » ou « non », quand on veut rassurer ou encourager, quand un locuteur ne s'attend pas à l'accord de l'auditeur, dans les membres de phrases inachevées.

– L'intonation descendante-ascendante (*Falling-rising tune*)

Cette intonation peut se faire sur un seul mot ou être répartie sur plusieurs. Toutes les syllabes accentuées ou inaccentuées

sont prononcées de la même manière qu'avec les deux autres types d'intonation. Parfois la chute et la montée de la voix se produisent sur le dernier mot de la phrase. Ex. :

Mots ou groupes de mots de 3 syllabes : *I can go, somebody...*

2 syllabes : *I can, sometimes*

1 syllabe : *no, two, three, that...*

Phrases plus longues :

I can see him now...

You mustn't come to-day...

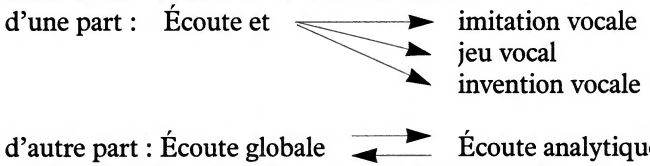
Écouter « l'enveloppe sonore » d'une langue

L'étude précédente a permis d'entrevoir un « chemin » pour passer ou faire passer du français langue maternelle à une autre langue, par exemple l'anglais. D'autres exercices de déconditionnement auditif sont possibles et utiles pour approcher une langue étrangère à l'oral. Par exemple, écouter délibérément le français langue maternelle autrement qu'à travers le « filtre » du sens. Donc ne pas se limiter à « comprendre » ce qui est dit mais focaliser son attention uniquement sur les éléments prosodiques, l'enveloppe sonore de la langue, et la voix des locuteurs. Cette démarche pourrait être proposée à partir d'enregistrements d'émissions de radio (discours, dialogues, interviews, clips publicitaires), de bandes sonores de reportages à la télévision, ou de situations de la vie quotidienne.

L'écoute serait d'abord globale, en essayant de prendre conscience des notions de « permanence » (la langue française) et de « variantes ». Mais cette écoute pourrait très vite devenir analytique. Pour guider une exploration plus précise et plus fine, on pourrait prévoir des consignes d'écoute, des questions auxquelles répondre, des informations linguistiques, des transcriptions de textes écoutés. Il faudrait par exemple :

– reconnaître des voix (homme, femme ; aiguë, grave, moyenne) ;
– comparer des débits (rapide, lent, modéré) ;
– capter des intonations affirmatives, interrogatives ;
– repérer un allongement en fin de mot ou de phrase, des accents d'insistance ;
– comparer des variantes d'un même énoncé par deux locuteurs différents ;
– compter dans une séquence combien de fois revient un même mot ;
– retrouver l'ordre dans lequel seront énoncés 3 ou 4 mots présentés à l'avance ;
– compter dans une phrase combien de fois on entend le phonème [i] ou bien [p] ;
– repérer les groupes de souffle, intonations de continuité, baisse de ton à la fin.

On pourrait aussi utiliser le texte d'une comptine, d'un poème, d'un article de journal... dits par plusieurs personnes, et faire une écoute comparative précisément sur les différences : nombre de groupes rythmiques et organisation temporelle, place des accents de durée, des accents d'insistance, qui nuancent la phrase. Et l'on pourrait en arriver à une écoute interactive de documents sonores (voix parlée, voix chantée). C'est-à-dire réaliser un va-et-vient entre



En sollicitant la mémoire immédiate, en se référant à des œuvres dans lesquelles musique et texte sont étroitement liés, en acceptant que des normes soient modifiées (phrases brisées, mots utilisés comme matériau sonore, jeux avec les paramètres des sons, bruits ajoutés au code de la langue, onomatopées sonorisant des images ou représentations mentales), l'auditeur-locuteur devrait pouvoir accéder à une certaine souplesse

auditive et phonatoire, qui peut prendre des formes ludiques mais aussi artistiques.

De façon complémentaire, il serait possible de faire entendre des extraits d'œuvres musicales ou théâtrales écrites dans cet esprit, qui pourraient contribuer à faire atteindre ce même objectif. A titre d'exemples, nous pensons à des œuvres de M. Ravel, L. Bério, C. Berbérian, G. Aperghis, etc. Le but de ces jeux vocaux et de ces auditions musicales étant de chercher à faire acquérir un décalage entre mots qui ont du sens et mots qui n'en ont pas, voyelles et consonnes n'étant qu'un matériau sonore (Voir les deux « fiches d'écoute » suivantes p. 190-191) :

De la même façon, on pourrait envisager l'écoute d'enregistrements en langues étrangères. Bien entendu, le but ne serait pas dans l'immédiat d' « apprendre » déjà telle ou telle langue mais d'acquérir le réflexe de chercher à « entrer » dans la musique de la langue étrangère. La démarche pourrait se faire en plusieurs étapes, selon une progression étalée dans le temps, et par le moyen d'écoutes successives de courtes séquences de parole.

1re audition : écoute globale de séquences parlées, pour une imprégnation auditive de la « chanson de chaque langue ». Chaque extrait pourrait avoir une durée entre 1 minute 30 et 2 minutes. Et par exemple dans cet ordre : allemand, anglais, italien, espagnol.

2e audition : il faut « reconnaître » les séquences parlées entendues. Les fragments commencent tous par le début mais ils sont plus courts (1 minute) et présentés dans un ordre différent. Par exemple, en espagnol, allemand, italien, anglais.

3e audition : même exercice de « reconnaissance » mais cette fois sur des fragments très courts (30 secondes) et pris au milieu de la séquence. Par exemple dans cet ordre : italien, allemand, espagnol, anglais.

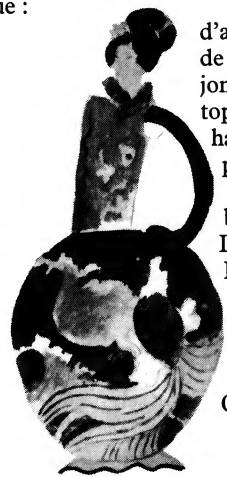
4e audition : écoute exploratoire de séquences parlées nouvelles, mais dans les mêmes quatre langues. Il s'agit de retrouver quelques repères mis en mémoire : une ligne sonore ou des

L'enfant et les sortilèges *

Après les ravages d'un enfant en crise, scène de sortilèges dans la maison : Deux voix nasillardes au ras du sol correspondent à une tasse chinoise et une théière en faïence noire, cassées par l'enfant en colère, mais qui vont dialoguer sur un texte magique de Colette, que M. Ravel s'est amusé à faire chanter sur un ragtime. Ce dialogue est

d'une part en un *anglais* habilement alterné de français, pour accuser le caractère humoristique :

LA THÉIÈRE. — How's your mug ,
LA TASSE CHINOISE. — Rotten !
LA THÉIÈRE. — ... better had...
LA TASSE CHINOISE . — Come on !
LA THÉIÈRE. —
Black and costaud, Black and chic,
Black, black, black, jolly fellow,
I punch, Sir,
I punch your nose,
I punch,
I knock out you, stupid chose !
Black, black and thick,
And vrai beau gosse,
I boxe you,
I marm'lad' you...



d'autre part en un *chinois* tout à fait fantaisiste, chargé de sonorités nasales pour dépayser les oreilles (keng, jong, kong), comportant des développements onomatopéïques aux sonorités exotiques (cas-ka-ra, ses-sue, ha-ya-ka-wa), mais dont le décodage attentif, comme pour une lecture en alphabet phonétique international, permet aussi de reconstituer un humour bien français :

LA TASSE CHINOISE. —
Keng - ça - fou, Mah - jong
Puis' Kong Kong pran pa
Ça oh râ, ça - oh -râ...
Hâ ! Hâ ! Hâ !
Ça - oh - râ toujours l'air...
Chi - no -â.

* Colette/Maurice Ravel, partition musicale pour chant et piano, Paris, Éd. Durand, 1925-1932, p. 18-22.

Deux autres scènes de cette Fantaisie lyrique nous font entendre successivement ou simultanément une langue qui a du sens (texte français) et des onomatopées qui correspondent à des stéréotypes de langage animal (chat, rainettes) mais qui peuvent être prises comme un matériau sonore susceptible d'être imité puis transformé, réinventé dans un autre contexte.

1°/ *Dialogue entre l'enfant et le chat* :

L'ENFANT. — C'est toi, Chat ?
Que tu es grand et terrible !
Tu parles aussi, sans doute ?

LE CHAT. — Khh !

LA CHATTE BLANCHE
(qui paraît dans le jardin). — Mi-in-hou

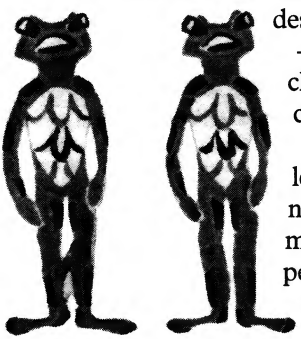
LE CHAT (nasal). — Môr-nâ-ou nâ-ou, Moâou

LA CHATTE (très tendre). — Mi - in-hou !

2°/ *Paysage sonore du jardin*, qui est traumatisé par les blessures occasionnées par l'enfant.

L'oreille perçoit progressivement toute la complexité d'une polyphonie écrite avec subtilité par M. Ravel, à partir d'éléments phonétiques très divers :

– LE ROSSIGNOL vocalise dans l'aigu, sur la voyelle [a], au-dessus du chœur des animaux.



– LA LIBELLULE chante sa détresse, cherche sa compagne : « Où es-tu ? Je te cherche... Rends-la moi ! »

– LES RAINETTES écorchées accusent leur bourreau, avec un contrepoint d'onomatopées aux rythmes complémentaires et aux sonorités à la fois percussives (crrr—, cô-âc, cô-âc, Ké Ké Ké KéK) et liantes (nasales enchânées : Hin hon hin hon).

éléments prosodiques caractéristiques, des « marqueurs » voire quelques unités linguistiques permettant l'approche d'un découpage de la trame sonore. Par exemple, en espagnol puis anglais, allemand, italien. L'oreille doit réagir vite (fragments de 30 secondes).

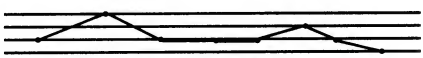
5e audition : écoute exploratoire de chansons dans ces mêmes langues. C'est une variante de l'écoute précédente. L'oreille est amenée à retrouver les mêmes repères linguistiques mais cette fois dans un contexte sonore plus riche. L'élément musical peut apporter une séduction, qui décentre l'attention, mais il peut aussi renforcer des éléments linguistiques spécifiques et faciliter alors la tâche de « reconnaissance ».

6e audition : écoute-reproduction d'un très court fragment (25 secondes environ) dans une ou deux des quatre langues avec lesquelles on commence à être un peu familiarisé. On écoute un paragraphe ou une phrase dont la fin, reprise « en boucle », est dite trois fois de suite. Par imprégnation auditive, par un effort d'appropriation, l'auditeur essaie de reproduire à son tour, en écho et dans le même tempo (même débit) cette fin de phrase :

1° oralement, par imitation ;

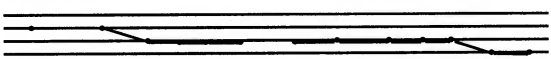
2° en suivant des yeux le graphisme et en mimant avec la main la ligne d'intonation et d'accentuation, que l'enseignant aura transcrit auparavant à cet effet.

Ex. en anglais :



And that will be the easy part.

Ex. en allemand :



Still # und eingezogen # auf der Burg ihres Vaters.

Chanter en langues étrangères

Apprendre des chansons en langues étrangères, c'est apprendre à connaître l'héritage culturel commun à tout un

peuple, c'est progresser dans cette langue grâce à la mémorisation de formes idiomatiques et d'expressions courantes, c'est percevoir plus facilement l'accentuation de la phrase grâce aux rythmes de la mélodie chantée. Cette forme d'appropriation globale est bien connue des professeurs de langues. Mais ces répertoires de chansons et comptines sont souvent utilisés en complément, pour un moment de détente, pour illustrer un « thème de vie », pour faire découvrir ou retrouver du vocabulaire. Sans doute peut-on aller plus loin dans la rencontre entre « langue musicale » et « musique d'une langue », en particulier pour la précision dans la prononciation de phonèmes et tout ce qui se rapporte au rythme et à l'intonation.

De nombreux répertoires existent dans le commerce, surtout en anglais : livres illustrés, recueils avec notations musicales, enregistrements sur cassettes. Parmi ceux-ci, on pourrait en mentionner quelques-uns qui apportent à l'enseignant des intérêts complémentaires :

– *English Nursery Rhymes, for young learners.*

Ce répertoire est classé par genres et par thèmes. Il sensibilise par petites touches aux traditions, à la culture et à l'humour anglais. Le livre contient la partition des chansons et l'explication des jeux qui les accompagnent. L'enregistrement est réalisé par des voix d'enfants, avec ou sans accompagnement instrumental (guitare). Sur la deuxième face de la cassette, des voix d'adultes alternent ou s'ajoutent aux voix d'enfants. La prononciation, très *british*, est une bonne référence pour écouter l'intonation anglaise dans la voix parlée, pour s'en imprégner auditivement, la mémoriser, la reproduire. Les textes, certains très courts et d'autres plus longs, sont dits, scandés ou chantés avec des débits différents, ce qui permet de s'habituer progressivement à la prosodie caractéristique de l'anglais.

– *Oranges and Lemons.*

C'est un répertoire de jeux chantés et dansés traditionnels et modernes. Voix d'hommes et de femmes alternent, avec

quelquefois des reprises en chœur pour les refrains. L'accompagnement instrumental est au goût du jour : orchestration, synthétiseur, effets spéciaux, selon les styles des chansons. La prononciation est bonne et peut faciliter l'apprentissage de ce répertoire par audition. Cependant le vocabulaire est quelquefois un peu difficile, quelques textes un peu longs, et le débit souvent rapide. C'est une difficulté pour l'attention auditive et la mémorisation des textes chez de jeunes débutants. Il faudrait faire une sélection mais, la mélodie facilitant la perception globale, certains fragments répétés peuvent contribuer à l'appropriation orale d'expressions courantes en anglais.

– *Songs and Rhymes for the teaching of English.*

Ce document (livres du professeur et de l'élève, cassette) contient 130 rhymes et chansons pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. Il a été expérimenté en Angleterre avec des enfants de 5 à 13 ans non natifs mais vivant dans un environnement anglais. Il serait une bonne référence pour des enseignants francophones en formation professionnelle, qui enseigneront l'anglais à l'école ou au collège. L'auteur a essayé d'établir une progression et de recouper trois types de classification : par thèmes, par difficultés de vocabulaire et de structures grammaticales. Pour aider l'enseignant à utiliser ce matériau linguistique et musical avec une grande souplesse pédagogique, en s'adaptant aux besoins des élèves, le livre du professeur comporte des « Tables » qui donnent des références par domaines :

– *individual sounds*
– *stress and rhytmic patterns*
– *intonation*
– *vocabulary*
– *grammatical structures*
– *conversational exchanges*

– *Famous British and American songs* and their cultural background.

Ces chansons, sélectionnées dans le but d'évoquer l'Histoire des États-Unis, constituent un « outil pédagogique » très utile pour connaître cette civilisation. Au début, les auteurs suggèrent plusieurs utilisations selon les objectifs visés : culturel, linguistique, musical, point de départ vers des activités de création. A la fin, un « Structural Index » montre que les textes de chansons, analysés scrupuleusement, peuvent illustrer des exercices de grammaire.

Dans l'enregistrement, les tonalités sont choisies avec soin et bien adaptées aux tessitures moyennes de grands enfants et d'adultes. L'interprétation et les différents types d'accompagnement (guitare, banjo, orchestre, fanfare) illustrent parfaitement les différentes étapes de l'Histoire de ce pays, les différents modes d'expression musicale, et font aussi comprendre l'évolution « sonore » de la langue.

On peut également signaler le document *La journée d'un futur polyglotte* (1991), qui a été conçu pour des enfants de moins de 8 ans. Les auteurs s'appuient sur des connaissances scientifiques pour exposer leurs intentions et suggérer une sensibilisation des enfants aux autres langues.

« ... Offrir des chants, des comptines dans le patrimoine de plusieurs pays du monde, pour que l'oreille des enfants reste disponible, leur gorge performante, et que ces chants, ces danses, ces comptines chantés ou dits par ceux dont c'est la langue maternelle, accompagnés des instruments du pays, reproduits dans leurs rythmes caractéristiques, leur permettent d'appréhender, au-delà de la langue, l'essence même des autres cultures... Vous apercevrez tout le parti qui peut être tiré ainsi dans le *maintien des flexibilités physiologiques et mentales des jeunes enfants* » (1991, p. 3).

Les langues choisies pour cette sensibilisation sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français, le russe. Bien choisies, proches des enfants, ces chansons mettent en valeur des éléments intéressants :

– Rythmes qui permettent de renforcer des accents toniques, l'alternance de syllabes accentuées et non accentuées ;

– Onomatopées, intraduisibles, mais qui amènent à prononcer

des sons peu familiers : [R] gutturaux, [h] aspirés, diphtongues...

– Utilisation de diminutifs en fin de mots.

Ex. : Kind ⟶ Kindlein (allemand)
Tania ⟶ Tanyetchka (russe)

En guise de conclusion...

... retenons l'essentiel :

1°/ *Rôle fondamental de l'oreille* dans l'approche orale d'une langue étrangère, tant pour la compréhension que pour la production.

Si l'on analyse les erreurs observées chez les adultes francophones, les difficultés spécifiques semblent venir du problème de l'écoute, dans les tâches d'identification et de discrimination :

– *L'enveloppe fréquentielle* de la langue concernée. Par exemple, sans entraînement auditif, un francophone ou un hispanophone perçoit mal les sons aigus de l'anglais.

– *Les sons de phonèmes*, éléments peu ou pas familiers mais essentiels pour une bonne compréhension de mots isolés : sons relâchés ou tendus (en anglais, le [i] de *live*, *bit*..., et le [i:] de *sheep*, *beat*...), sons plus ou moins courts ou longs, plus ou moins ouverts ou fermés, glissement d'articulation dans les diphtongues, consonnes initiales inhabituelles (le [ð]de *that*, *thick*...) ou suivies d'un souffle parce qu'articulées à glotte ouverte (le [ph] dans *pie*, *pool*..., le [th] dans *time*, *town*..., le [kh] dans *cold*, *cool*...), consonnes finales mal identifiées, coups de glotte et aspirés, groupes de plus de deux consonnes (en anglais, ***str**ike*, *again**st***, *te**xts*** ; en allemand, ***spr**ingen*, *je**tzt***, *Fre**mdspr**achen*).

– *L'accentuation* de syllabes et de mots à l'intérieur de groupes rythmiques. Elle contribue à des contresens ou au contraire favorise une bonne compréhension de mots clés.

– *Les inflexions de la voix* (mouvements ascendants et descendants) et les changements de tons. Selon qu'ils sont perçus

ou non, ils permettent ou non de comprendre les nuances d'un discours et de mieux accéder au sens.

– *La vitesse de la parole.* Même énoncée normalement, elle représente une difficulté très importante car elle empêche de saisir et de comprendre des détails ou des unités linguistiques brèves (chiffres, dates, heures, lettres épelées), ou encore des consonnes finales signifiantes (ex. le [S] du pluriel, de la 3e personne du singulier ou de la forme contractée en anglais).

Tous ces éléments, inconnus ou opposés au système phonologique du français, ne sont pas gravés dans les circuits neuromoteurs de l'auditeur, ni mémorisés sur le plan articulatoire, ni contrôlés sur le plan auditif. Il faut donc préparer l'auditeur français à la communication orale en situation réelle. Et pour cela lui donner l'occasion de s'exercer régulièrement à l'écoute et la prononciation des sons de la langue-cible, sans fatigue et de manière ludique. Dans cette perspective, on pourrait concevoir des exercices linguistiques et des progressions, qui seraient harmonieusement coordonnées avec un travail musical et qui viseraient à développer la discrimination auditive de façon spécifique. Ces exercices devraient être de courte durée, présentés avec des consignes simples, mais dans des secteurs précis :

– *Le son* : Reconnaître un son de phonème parmi d'autres ; repérer un son à l'intérieur de mots ou de listes de mots ; repérer la place du son dans le mot (début, fin, milieu) ; affiner sa perception de deux phonèmes en opposition.

– *Le rythme* : Entendre l'accentuation de syllabes, de mots, l'accentuation à l'intérieur de phrases, parce que ces différenciations sont porteuses de sens ; écouter les pauses (courtes ou plus longues) et repérer les groupes rythmiques.

– *L'intonation* et *la compréhension globale* : Affiner sa perception de hauteurs et des courbes mélodiques pour être encore plus sensible aux nuances d'intonation, aux inflexions de la voix, donc saisir l'explicite et l'implicite. Essayer d'appréhender l'idée générale sans chercher à comprendre tous les détails ; essayer de repérer les mots clés, pour découvrir les

informations essentielles et suivre le développement des idées.

– *La mémoire* : Solliciter régulièrement la mémoire auditive pour fixer les acquisitions (sons, courbes mélodiques, schémas rythmiques), pour faire des mises en relation et organiser les informations, faire d'éventuelles corrections dans l'interprétation du sens et reconstituer l'ordre chronologique d'un énoncé.

2°/ *Les conduites opératoires de l'auditeur-locuteur* en langue étrangère.

L'apprenant d'une langue étrangère s'appuie sur les acquis de sa langue maternelle mais il doit changer de repères. Il se trouve donc devant la nécessité de procéder à des adaptations et de se construire des stratégies différenciées.

En ce qui concerne la *compréhension*, le schéma général reste le suivant : perception auditive, décodage, segmentation du continuum sonore, analyse-interprétation, compréhension. Cette conduite opératoire est présentée par E. Lhote comme une « démarche paysagiste », dans laquelle l'action conjuguée des fonctions d'ancrage et de repérage aboutit à un déclenchement d'où naît la compréhension de la parole.

La tentation est grande de faire une analogie avec le travail d'analyse musicale. Par des réauditions successives et des consignes d'écoute précises, on oriente l'attention auditive sur les éléments constitutifs de la composition musicale : matériaux mélodiques et rythmiques, timbres, forme, modes d'écriture... L'auditeur identifie, compare, anticipe, repère des éléments nouveaux ou modifiés, fait des mises en relation dans le temps qui s'est déroulé (organisation linéaire), apprend à isoler un élément ou une ligne mélodique à l'intérieur d'un champ sonore plus large (dimension harmonique).

Ce processus de va-et-vient, qui développe une vigilance permanente dans l'écoute d'une séquence musicale, devrait être transférable et utile dans la situation de l'écoute d'une séquence parlée en langue étrangère.

En ce qui concerne la *production*, on sait que, dès le début et pendant longtemps, il y a un décalage entre les potentialités

fonctionnelles de l'audition et celles de la phonation. Mais le schéma général reste le suivant : conception du message à transmettre (si possible en langue étrangère, d'où l'importance d'avoir en mémoire des schémas sonores), structuration de la pensée, formulation et production de parole. Dans cette dernière phase, l'attitude psychologique du locuteur est aussi importante que ses aptitudes physiques. Il doit cependant faire un effort particulier dans la prononciation, sous le contrôle exigeant de l'oreille.

« Ce qui importe, c'est que l'élève développe son aptitude à imiter, puis à employer lui-même, une intonation et un rythme donnés, spécifiques de la langue qu'il apprend. Cette aptitude est en effet de nature à aider le débutant à mieux percevoir les sons étrangers, et à restructurer son audition » (R. Renard, 1993, p. 118).

C'est dans cette perspective que des jeux vocaux et un travail d'intonation sembleraient utiles. Surtout s'ils sont pratiqués en interaction avec des événements sonores et musicaux qui viennent d'être perçus.

3°/ *Mais des questions se posent* :

– On peut prévoir une dissociation entre la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère et l'intérêt porté à une interaction avec la musique pour l'éducation de l'oreille :

L'enfant ne « choisit » pas vraiment une langue étrangère (ce sont ses parents) mais toute articulation entre langue et musique l'intéressera, si le travail pédagogique est bien mené, car pour lui tout est nouveau donc intéressant.

Le futur Professeur des Écoles ou Professeur des Lycées et Collèges « choisit » une langue étrangère mais risque d'être étonné ou réticent à l'égard d'un travail musical, à cause de représentations mentales. Nous espérons que les suggestions faites donneront à réfléchir et susciteront quelques motivations.

– L'importance de facteurs psychologiques se révèlera surtout dès que le travail musical proposé paraîtra faire sortir de la norme. Accepter de « jouer » avec sa voix, écouter la langue

française autrement qu'en décodant le sens, mimer vocalement sur *la la la* ou avec des onomatopées l'intonation d'une langue inconnue, voilà des situations qui risquent de surprendre, parce qu'elles amènent à changer des habitudes et font craindre le jugement des autres.

– L'intégration des éléments phonétiques et prosodiques d'une langue seconde implique une restructuration de sa perception auditive. Cela ne peut se réaliser que par un processus lent, nécessitant un étalement dans le temps. Mais cela permet de faire des progrès grâce à des répétitions, des erreurs, une diversité de situations et de sollicitations, des complexités successives, des pauses et une maturation intérieure.

Est-ce compatible avec une société grande consommatrice de « produits » audiovisuels dans lesquels le visuel prime sur l'auditif ? dans lesquels la fascination pour les écrans et la manipulation ludique de claviers priment sur la production vocale et l'invention personnelles ? Enfin et surtout les réflexes maintenant bien acquis du « zapping » et d'une consommation de « tout et tout de suite » ne sont-ils pas en contradiction avec les notions de progression et d'effort à fournir ?

Malgré ces difficultés prévisibles et ces interrogations, une « exploration » pédagogique pourrait être tentée. Sans doute dans l'intérêt des deux disciplines concernées.

Bibliographie

CHAPITRE I. — *L'éducation de l'oreille musicale dans l'esprit de la méthode Kodály*

Ribière-Raverlat J., *L'éducation musicale en Hongrie*, Paris, Éd. Leduc, 1967.

Ribière-Raverlat J., *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*, Paris, Éd. Leduc (500 chansons classées selon une progression pédagogique) (vol. 1 (1974), vol. II (1976), vol. III (1979), vol. IV (1981).

Ribière-Raverlat J., *Chant-Musique*, Paris, Éd. Leduc (Adaptation française de la méthode Kodály). Livre du maître I, 1975 ; Livre de l'élève I, 1976 ; Livre de l'élève II, 1977 ; Livre du maître II, 1978 ; Livre de l'élève III, 1980.

CHAPITRE II. — *Recherches sur la perception de la musique*
– Quelques repères historiques

Deliège I., Approche perceptive des formes musicales contemporaines, *in* McAdams S., Deliège I., *La musique et les sciences cognitives*, Bruxelles, Éd. P. Mardaga, 1989, p. 305-326.

Dumaurier E., *La perception dans le domaine sonore*, Issy-les-Moulineaux, Éd. EAP, 1990.

Fraisse P., *Psychologie du rythme*, Paris, PUF, coll. « Le psychologue », 1974.

Francès R., *La perception de la musique*, Paris, Librairie J. Vrin, 1958, 1973, 1984.

Gérard C., L'enfant et le rythme : Études expérimentales de la discrimination et de la reproduction de rythmes musicaux, in *Vibrations* n° 6, Éd. Privat, 1988, p. 72-107.

Imberty M., *L'acquisition des structures tonales de l'enfant*, Paris, Klincksieck, 1969.
Loisy J., *Le timbre instrumental dans le traitement de l'information musicale*, Issy-les-Moulineaux, Éd. EAP, coll. « Psychologie et Pédagogie de la Musique », 1990.
Piaget J., *Les mécanismes perceptifs*, Paris, PUF, 1961.
Sloboda J. A., *L'esprit musicien*, Liège, Éd. P. Mardaga, 1985.
Zenatti A., *L'enfant et son environnement musical. Étude expérimentale de mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*, Issy-les-Moulineaux, Éd. EAP, 1981.
Zenatti A., Aspects du développement musical de l'enfant dans l'Histoire de la psychologie au XXe siècle, *in* Éducation Musicale et Psychologie de la Musique, *Revue internationale Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 6, CERSE, Université de Caen, 1990, p. 21-38.
Zenatti A., *Psychologie de la Musique* (ouvrage collectif sous la direction d'A. Zenatti), Paris, PUF, 1994.

– La perception dans le domaine sonore

Castellengo M., La perception auditive des sons musicaux, in *Psychologie de la Musique*, Paris, PUF, 1994, p. 55-86.
Lafon J.-C., *Le test phonétique et la mesure de l'audition*, Eindhoven, Éd. Centrex, 1964.
Lanchec J.-Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF, coll. SUP, 1976.
Leipp É., *La machine à écouter. Essai de psycho-acoustique*, Paris, Masson, 1977.
Leipp É., *Acoustique et Musique*, Paris, Masson, 4e éd. 1989.
Rakowska-Jaillard C., *Entendre : Vivre par l'oreille de la conception à la vieillesse*, Paris, Éditions Universitaires, 1982.
Reibel G., *Jeux Musicaux*, vol. I : *Jeux vocaux*, Paris, Salabert, 1984.

– Attitudes, habitudes, conduites perceptives, modalités de perception, développement perceptif

Abbadie M., Gillie A.-M., *L'enfant dans l'univers sonore*, Paris, Colin-Bourrelier, 1973.
Céleste B., Delalande F., Dumaurier E., *L'enfant du sonore au musical*, INA-GRM, Paris, Buchet-Chastel, 1982.
Combes G., Bourdot M.-F., *A l'écoute du monde sonore* (livret de 32 p. et trois cassettes audio), Paris, Nathan, AD 124 Auvidis distribution.

Chion M., *Guide des objets sonores ; Pierre Schaeffer et la recherche musicale*, INA-GRM, Paris, Buchet-Chastel, 1983.
Delalande F., Pédagogie d'éveil musical, in *Cahiers Recherche/Musique*, INA-GRM, 1976.
Francès R., *Le développement perceptif*, Paris, PUF, 1961, 1985.
Teplov B. M., *Psychologie des aptitudes musicales*, Moscou, 1947, trad. franç. J. Deprun, Paris, PUF, 1966.
Willems E., *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Fribourg, Éd. Pro Musica, 1976.
Zenatti A., *Le développement génétique de la perception musicale*, Paris, Éd. du CNRS, 1969, 1975.

– Développer l'oreille mélodique

Dowling W. J., La structuration mélodique : perception et chant, in *Psychologie de la Musique*, Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1994, p. 145-176.
Francès R., *La perception de la musique*, Paris, Librairie Vrin, 1958, 1973, 1984.
Imberty M., La genèse des schèmes d'organisation temporelle de la pensée musicale chez l'enfant, *in* Éducation Musicale et Psychologie de la Musique, *Revue internationale Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Caen 3-4/, 1990, p. 39-61.
Teplov B. M., *Psychologie des aptitudes musicales*, Moscou, 1947, trad. franç. J. Deprun, Paris, PUF, 1966.

– Développer le sens rythmique

Deliège I., Perception des formations élémentaires de la musique : Voies de recherche de la psychologie cognitive, in *Revue Analyse musicale* n° 1, 1985, p. 20-28.
Deutsch D., La perception des structures musicales, in *Psychologie de la Musique*, (dir. A. Zenatti), Paris, PUF, 1994, p. 115-144.
Fraisse P., *Les structures rythmiques*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1956.
Gérard C., Perception du temps et du rythme : L'enfant dipose-t-il d'une horloge interne ?, in *Revue Marsyas* n° 8, 1988, p. 75-85.
Gérard C., Rythmes spontanés et rythmes musicaux chez l'enfant, in *Revue Marsyas* n° 10, juin 1989, p. 87-93.

– Vers le développement de l'oreille harmonique

Francès R., Problème perceptif d'organisation simultanée, in *La perception de la musique*, Paris, Librairie Vrin, 1984, p. 215-248.
Imberty M., Perception de l'harmonie – Consonance et dissonance, in *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Paris, Klincksieck, 1969, p. 171-214.
Sloboda J. A., L'attention dans l'écoute musicale, in *L'esprit musicien, La psychologie cognitive de la musique*, Liège, Éd. P. Mardaga, 1985, p. 227-239.
Teplov B. M., Nature psychologique de l'oreille harmonique, in *Psychologie des aptitudes musicales*, trad. franç. J. Deprun, Paris, PUF, 1966, p. 251-278.
Zenatti A., Perception polyphonique, in *Le développement génétique de la perception musicale*, Paris, CNRS, 2e éd. 1975, p. 33-47.
Zenatti A., Capacités harmoniques, in *L'enfant et son environnement musical*, Issy-les-Moulineaux, Éd. EAP, coll. « Psychologie et Pédagogie de la Musique », 1981, p. 73-112.
Dossier *Un chemin pédagogique vers la polyphonie*, Forum spécial Chanteries n° 19 (E. Daniel, F. Dubois, H. Guy), Éd. A Cœur Joie, 1986-1987.

– Sensibiliser aux timbres

Imberty M., *Entendre la musique*, Paris, Dunod, 1979.
Loisy J., L'écoute du timbre instrumental, in *Revue Marsyas* n° 12, 1989, p. 79-87.
Rapin J.-J., *A la découverte de la musique*, vol. I, Lausanne, Éd. Payot ; Éd. Pedagogia Inc., 1969.
Renard C., *Le temps de l'espace* (chapitre sur « le son », p. 33-36), Les Fondettes, Éd. Van de Velde, 1982.
Tranchefort F. R., *Les instruments de musique dans le monde*, vol. I et II, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Points-Inédit Musique », 1980.

– Discographie

Écoute et découverte de la voix, CD ou cassettes + livret, éd. Fuzeau.
Écoute et découverte des instruments, CD ou cassettes + livret, éd. Fuzeau.
Musiques du monde (voix, percussions, vent, cordes), CD ou cassettes + livret pédagogique détaillé quant à l'ethnomusicologie, éd. Fuzeau.
Musiques des peuples (musique vocale et instrumentale), CD + livret illustré donnant des détails sur l'instrumentation de chaque extrait, Unesco/Auvidis.

CHAPITRE III. — *Les évolutions dont il faut tenir compte*

Barraud H., *Pour comprendre les musiques d'aujourd'hui* (livre et disque 33 t.-17 cm), Paris, Éd. du Seuil/RTF, 1968.
Chion M., *La musique électroacoustique*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1982.
Gagnard M. *La voix dans la musique contemporaine et extra-européenne*, Les Fondettes, Éd. Van de Velde, coll. « Musique et Société », 1987.
Renard C., *Le temps de l'espace*, Les Fondettes, Éd. Van de Velde, 1982.
Schaeffer P., *A la recherche d'une musique concrète*, Paris, Éd. du Seuil, 1952.
Schaeffer P., *Traité des objets musicaux*, Paris, Éd. du Seuil, 1966, 1977.
Stuckenschmidt H. H., *La musique du XX^e siècle*, Paris, Hachette, coll. « L'univers des connaissances », 1969.
Catalogue et cassette de l'exposition *La voix maintenant et ailleurs*, Fondation Royaumont/BPI du Centre Georges-Pompidou, 1985.

CHAPITRE IV. — *Quels choix nécessaires à l'enfant ?*

Arom S., De l'écoute à l'analyse des musiques centrafricaines, in *Revue Analyse Musicale* n° 1 (Société française d'analyse musicale, Paris), 1985, p. 35-39.
Bruner J.-S., Les processus de préparation à la perception, *in* Bruner J.-S., Bresson F., Morf A. et Piaget J., *Logique et perception, Études d'épistémologie génétique*, vol VI, Paris, PUF, 1958.
La Garanderie A. de, *Profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1989.
Rapin J.-J., *A la découverte de la musique*, vol. I et II, Lausanne, Éd. Payot, Pédagogia Inc., 1969.
Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Paris, Éditions d'organisation, 1987.
L'éducation artistique à l'école, ministère de l'Éducation nationale, Direction des Écoles/CNDP, 1993.

CHAPITRE V. — *L'oreille à l'écoute de la langue maternelle*

Aimard P., *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF, coll. « Le psychologue », dir. P. Fraisse, 1984.
Alarcos Llorach E., L'acquisition du langage par l'enfant, in *Le langage*, sous la dir. d'A. Martinet, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1968, p. 325-364.
Château J. et H., *Brindilles, Comptines glanées par nos villes et nos campagnes*, Paris, Éd. Bourrelier, 1961.

Genouvrier E., *L'enfance de la Parole.* De la naissance à la grande école : les premiers apprentissages du français, Paris, Nathan, 1990.
Guberina P., Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues, in *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, n° spécial août-septembre 1991, p. 65-70.
Landercy A., Renard R., *Éléments de phonétique*, Éd. Didier-Bruxelles ; Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, 1977.
Lhote E., Le paysage sonore d'une langue, le français, in *Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français*, Hamburg, Buske Verlag, 1990.
Rakowska-Jaillard C., *Entendre, Vivre par l'oreille de la conception à la vieillesse*, Paris, Éditions Universitaires, 1982.
Schafer R. M., *Le paysage sonore*, trad. franc. Sylvette Gleize, Paris, J.-C. Lattès, 1979.

CHAPITRE VI. — *L'oreille pour l'approche orale des langues étrangères*

Adamczewski H., Keen D., *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris, A. Colin, coll. « U », Série Études anglo-américaines, 1973.
Benech G., Guillanton J.-P., Rozenblat A., *L'anglais par le rap*, Paris, Presses Pocket, coll. « Les langues pour tous », 1992.
Bosworth S., Pearson A., *Entendre l'anglais pour préparer l'oral*, Paris, Éd. Ellipses, 1992.
Brewster J., Ellis G., Girard D., *Bridging the GAP, Guide de l'anglais précoce*, Londres, Penguin English, 1992.
Dakin J., *Songs and Rhymes for the teaching of English* (Pupil's Book, Teacher's Book), England, Longman, 1968.
Delattre P., Dix intonations de base du français, 1966, cité par Léon P. R., Martin Ph., in *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*, Studia Phonetica, Éd. Didier-Bruxelles, 1969, p. 51.
Faure G., Accent, rythme et intonation, in *Le Français dans le Monde* n° 57, 1968, p. 15-19.
Guillemat M., Gerbeau C., *La journée d'un futur polyglotte* (livret + cassette), Levallois, ARC Langues Memo-Access, 1991.
King K., *Oranges and Lemons*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, coll. « F autoformation », 1995.
O'Connor J. D., *Stress, Rhythm and Intonation ; Accentuation, rythme et intonation de la langue anglaise*, BBC English (livret et cassette), 1963 ; Éd. française : SIRS Editions-Disques BBC, 1968, 1984.
Papa M., Lantorno G., *Famous British and American Songs and their cultural background*, England, Longman, 1979.

Renard R., *Variations sur la problématique SGAV ; Essais de didactique des langues*, Didier Érudition ; Centre International de Phonétique Appliquée de Mons, 1993.

English Nursery Rythmes for Young learners, Londres, Ed. Collins, 1981, 1987, 1989, 1990.

Tri Tra Trampelfant, L'allemand au Cycle 2 (GS, CP, CE1), CRDP d'Alsace, 1994.

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Septembre 1997 — N° 44 063

Mise en page, illustrations musicales,
graphiques et tableaux :
Nanon Bertrand-*Dcrh*

L'ÉDUCATEUR

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis
Éducation et communication interculturelle

BARON Georges-Louis et BRUILLARD Éric
L'informatique et ses usagers dans l'éducation

BERTRAND Yves et divers auteurs
L'écologie à l'école

BIRZÉA César
La pédagogie du succès

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean
Apprentissage et formation des adultes

CERVONI Annie et CHARBIT Catherine
La pédagogie dans les institutions thérapeutiques

CHARPENTIER Jacky
Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique

CIFALI Mireille
Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique

COHEN Rachel (sous la direction de)
Quand l'ordinateur parle. Utilisation de la synthèse vocale dans l'apprentissage et le perfectionnement de la langue écrite

COHEN Rachel
Plaidoyer pour les apprentissages précoces

COULON Alain
Ethnométhodologie et éducation

CROS Françoise
L'innovation à l'école : forces et illusions

DAJEZ Frédéric
Les origines de l'école maternelle

DANCEL Brigitte
Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e^ République

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain
Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif

FABRE Michel
Penser la formation

FABRE Michel
Bachelard éducateur

FELOUZIS Georges (sous la direction de)
Le collège au quotidien

GAILLOT Bernard-André
Arts plastiques
Éléments de didactique-critique

GARCIA Jean-François
L'école unique en France

HADJI Charles
L'évaluation des actions éducatives

HANNOUN Hubert
Anthologie des penseurs de l'éducation

HANNOUN Hubert
Les paris de l'éducation

HESS Rémi, AUTHIER Michel
L'analyse institutionnelle

HOCQUARD Anita
Éduquer à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues

HURSTEL Françoise
La déchirure paternelle

LAINÉ Michel
Les constructions scolaires en France

LAZAR Judith
École, communication, télévision

LEGRAND Louis
Enseigner la morale aujourd'hui ?

LE ROUX Anne
Enseigner la géographie au collège

LOISEAU Sylvie
Les pouvoirs du conte

MAIGRE Andrée et DESTROOPER Jehan
L'éducation psychomotrice

MARMOZ Louis (sous la direction de)
Gaston Mialaret. L'éducateur, le pédagogue, le chercheur

MERLE Pierre
L'évaluation des élèves.
Enquête sur le jugement professoral

MIALARET Gaston
Introduction à la pédagogie

MONACO Antonio
L'alternance école-production

NIZET Jean, HIERNAUX Jean-Pierre et divers auteurs
Violence et ennui
Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves

ORANGE Christian
Problèmes et modélisation en biologie
Quels apprentissages pour le lycée

PLAISANCE Éric
L'enfant, l'école maternelle

PLANE Sylvie, DAVID Jacques
L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège

RAILLON Louis
L'enseignement ou la contre-éducation
Essai de pédagogie fondamentale

RAUCH André
Le souci du corps
Histoire de l'hygiène en éducation physique

REBOUL Olivier
L'endoctrinement

REBOUL Olivier
Le langage de l'éducation

REBOUL Olivier
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Pour une philosophie de l'enseignement

RIBIÈRE-RAVERLAT Jacquotte
Développer les capacités d'écoute à l'école
Écoute musicale, écoute des langues

RIEUNAUD Jean
L'approche du nombre par le jeune enfant

ROCHEX Jean-Yves
Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité

RONCIN Charles
Bien vivre la classe

SIMON Jean
L'intégration scolaire des enfants handicapés

SIMPSON Ray H.
L'éducateur et l'auto-évaluation

SNYDERS Georges
Pédagogie progressiste

TOHME Georges et TOHME Henriette
Éducation et protection de l'environnement

VASQUEZ-BRONFMAN Ana et MARTINEZ Isabel
La socialisation à l'école

VAYER Pierre et DUVAL Armand
Une écologie de l'école

VAYER Pierre et RONCIN Charles
L'enfant et le groupe, la dynamique des groupes d'enfants dans la classe

VIAL Jean
Jeu et éducation
Les ludothèques

Ce livre traite de l'éducation musicale à l'école (maternelle et primaire) mais il s'attache spécifiquement au domaine de l'Écoute. C'est pourquoi il fait référence à diverses recherches sur la perception de la musique et sur l'évolution des aptitudes auditives de l'enfant (capacités mélodiques, rythmiques, harmoniques, perception des timbres), de manière à mieux guider celui-ci vers le monde sonore et la musique.

Cet essai d'analyse et de synthèse est mis en perspective en tenant compte d'une part des évolutions pédagogiques et culturelles depuis un siècle environ, d'autre part des représentations mentales négatives qui freinent l'action des maîtres ou leur font faire des choix non maîtrisés.

L'essentiel du livre est consacré à l'écoute musicale. Mais les dernières pages rappellent le rôle de l'oreille pour l'acquisition de la langue maternelle et les mécanismes mentaux permettant de passer de la perception à la compréhension. Une éducation musicale régulière à l'école pourrait-elle aussi avoir des effets de transfert et contribuer à faciliter le déconditionnement prosodique nécessaire à l'approche orale de Langues Vivantes (écoute et production) ?

Ce livre s'adresse aux professeurs d'éducation musicale en IUFM, aux conseillers pédagogiques d'Éducation musicale, aux maîtres titulaires et professeurs des écoles en formation, mais aussi à tous ceux, musiciens ou généralistes, qui s'intéressent au développement de l'enfant, futur adulte.

L'auteur a été professeur d'éducation musicale en lycée et collège. Une année d'étude en Hongrie puis trois années au Québec ont donné à son enseignement un caractère expérimental auprès d'enfants d'école primaire. Ses recherches en méthodologie se sont poursuivies en France auprès des maîtres dans le cadre d'une École normale d'instituteurs. Sa mission nationale d'inspection générale, auprès des formateurs en École normale puis des conseillers pédagogiques en éducation musicale, lui a donné une vision d'ensemble qui permet de situer la réalité par rapport à diverses recherches et aux orientations officielles.

138 FF

22412458 / 9 / 97

9 782130 485889